

IDEB/POLÍTICA DE AVALIAÇÃO E CONTROLE: ASPECTOS HISTÓRICOS, CONTRADIÇÕES E REVERBERAÇÕES NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS

Darluce Andrade de Queiroz Muniz¹
Universidade Federal de Uberlândia

Lyvia Fernanda Leal²
Universidade Federal de Uberlândia

Marcelo Soares Pereira da Silva³
Universidade Federal de Uberlândia

Sabrina Bucci Rosa⁴
Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO:

Este texto busca discutir a política de avaliação instituída a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE que considerou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, como um mensurador de qualidade educacional, e como este reverbera no cotidiano escolar e das pesquisas educacionais no âmbito das universidades. Nesse sentido, inicialmente buscou-se nos documentos oficiais a compreensão do modo como essa política foi gestada e implantada na educação brasileira; em seguida por meio das contribuições analíticas de Saviani (2009); Richter; Souza (2015); Freitas (2016); Bertagna; Melo (2020); e Richter; Vieira (2021), procedeu-se uma discussão sobre os significados e implicações desse modelo de política nas escolas, e por fim, através de uma busca no indexador Redalyc selecionou-se os artigos publicados nos últimos 05 anos, na tentativa de compreender o modo como as pesquisas tem se apresentado no âmbito acadêmico. Como conclusão, aponta-se que esse modelo de política tem trazido para a escola a responsabilização pelos resultados, fragmentação do trabalho didático pedagógico dos professores, mudanças no currículo, e, portanto, um distanciamento de um ensino emancipador, sendo substituído pela busca de resultados nos testes padronizados.

Palavras-chave: Avaliação externa; Controle; IDEB; Pesquisa educacional; Política educacional.

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Professora da Educação Básica na Escola Comunitária São Boaventura, Canavieiras - Bahia, Brasil. Rua Josias Teixeira, 375, Tancredão, Canavieiras, Bahia, Brasil, CEP: 45860-000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7502-2269>. E-mail: darluceaq@hotmail.com

² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora de Educação Física na Rede Municipal de Educação de Uberlândia – Minas Gerais (RME/UDI), Minas Gerais, Brasil. Avenida Sândalo 125, apto 302, bairro Jaraguá, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, CEP 38413036. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6621-8411>. E-mail: lyvialeal85@hotmail.com

³ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7668-5673>. E-mail: marcelospilva@hotmail.com

⁴ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFU. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo e da Secretaria Municipal de Educação de Franca – São Paulo, Brasil; Rua José Ovídio de Assis, nº5161, casa 25, Prolongamento Recanto Elimar, Franca, SP, Brasil, CEP: 14403-323. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3406-5518>. E-mail: sabrinabrosa15@gmail.com

IDEB/EVALUATION AND CONTROL POLICY: historical aspects, contradictions and reverberations in educational research

ABSTRACT:

This text seeks to discuss the evaluation policy instituted from the Education Development Plan - PDE that considered the Basic Education Development Index - IDEB, as a measurer of educational quality, and how it reverberates in the daily school life and educational research within universities. In this sense, initially we sought in the official documents the understanding of how this policy was managed and implemented in Brazilian education; then through the analytical contributions of Saviani (2009); Richter; Souza (2015); Freitas (2016); Bertagna; Melo (2020); and Richter; Vieira (2021) a discussion was held on the meanings and implications of this policy model in schools; and finally, through a search in the Redalyc indexer, articles published in the last 05 years were selected, in an attempt to understand how research has been presented in the academic sphere. As a conclusion, it is pointed out that this policy model has brought to the school the accountability for the results, fragmentation of the pedagogical didactic work of the teachers, changes in the curriculum, and, therefore, a distance from an emancipatory teaching, being replaced by the search for results in the standardized tests.

Keywords: External evaluation; Control; IDEB; Educational research; Educational policy.

IDEB/POLÍTICA DE EVALUACIÓN Y CONTROL: aspectos históricos, contradicciones y repercusiones en la investigación educativa

RESUMEN:

Este texto busca discutir la política de evaluación instituida a partir del Plan de Desarrollo de la Educación - PDE que consideró el Índice de Desarrollo de la Educación Básica - IDEB, como medidor de la calidad de la educación, y cómo repercute en el cotidiano escolar y en la investigación educativa en el ámbito de las universidades. En este sentido, buscamos inicialmente en los documentos oficiales entender cómo esta política fue gestionada e implementada en la educación brasileña; luego a través de las contribuciones analíticas de Saviani (2009); Richter; Souza (2015); Freitas (2016); Bertagna; Melo (2020); y Richter; Vieira (2021) se realizó una discusión sobre los significados e implicaciones de este modelo de política en las escuelas; y, por último, a través de una búsqueda en el indexador Redalyc, se seleccionaron artículos publicados en los últimos 05 años, en un intento de comprender cómo se ha presentado la investigación en el ámbito académico. Como conclusión, se señala que ese modelo de política ha traído a la escuela la responsabilización por los resultados, la fragmentación del trabajo pedagógico didáctico de los profesores, cambios en el currículo y, por lo tanto, el alejamiento de una enseñanza emancipadora, siendo sustituida por la búsqueda de resultados en pruebas estandarizadas.

Palabras clave: Evaluación externa; Control; IDEB; Investigación educativa; Política educativa.

INTRODUÇÃO

Este texto surgiu a partir das discussões realizadas durante o 2º semestre de 2022 na disciplina Gestão e Organização do Sistema Educacional, no Programa de Pós-Graduação de em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, do curso de Doutorado em educação, sobre avaliação externa e seus efeitos na educação básica, a temática que tem suscitado nos educadores reflexões e debates, a partir das implicações que esse modelo de avaliação traz para a escola, professores e práticas pedagógicas.

Nesse sentido, o presente texto visa discutir a política de avaliação instituída a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que considerou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, como um mensurador de qualidade educacional e como este reverbera e transforma o cotidiano escolar e das pesquisas educacionais no âmbito das universidades. Para iniciar este trabalho questiona-se qual a concepção de educação embutida nesse modelo de política educacional que traz consigo o discurso de qualidade por meio dos resultados de testes padronizados? E como a pesquisa acadêmica tem se debruçado sobre o modo como essa política se consolida na gestão da educação?

Para a construção deste trabalho contextualizar-se-á como as políticas educacionais promovidas a partir do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), por meio do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação conseguiram interseccionar de forma definitiva na educação brasileira os resultados da avaliação externa como um pressuposto de qualidade. Dessa forma, por meio da exposição de elementos que se apresentaram naquele momento histórico, revisitou-se algumas discussões sobre o IDEB, que se tornou importante instrumento avaliativo na definição das áreas prioritárias do investimento público para educação e como definidor de qualidade; e por fim, por meio de uma pesquisa nas bases de dados buscou-se compreender como a produção acadêmica que teve o IDEB como objeto de estudo se apresentou nos últimos 05 anos (2018-2022) acerca do debate existente no campo educacional por meio da consolidação desse modelo de política de avaliação.

Desta maneira, o Plano de Desenvolvimento Educação – PDE, lançado em 2007, se consolidou por meio de programas que foram estabelecidos em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Esses eixos foram identificados e propostos para resolver os problemas que comprometiam de maneira direta a Educação brasileira naquele período. O eixo da educação básica teve como perspectiva abarcar ações de combate a problemas sociais que dificultam o ensino, o aprendizado e promovendo a equidade. Nessa direção, esse

eixo norteador compõe-se dos seguintes elementos: Avaliação e responsabilização; o IDEB e o plano de metas; Planejamento e gestão educacional.

Um dos principais argumentos para implantação do PDE, a melhoria da qualidade da educação Básica no Brasil, trouxe à tona o debate acerca do Pacto Federativo e as relações entre os entes federados. Para Saviani (2009), essa proposta de melhoria da educação tem características de um plano que “visa responsabilizar principalmente os gestores municipais pela qualidade do ensino, assegurando-se apoio técnico e financeiro da União com eventual colaboração do estado” (Saviani, 2009, p. 24).

Para a elaboração deste trabalho, corroboramos com a análise de Mendes e Gemaque (2011), que apontam que essas políticas elaboradas pelo governo federal têm proporcionado à prática da ingerência, desrespeitando assim as definições e competências estabelecidas pela Constituição Federal – CF de 1988, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96, para cada ente federado dentro do federalismo brasileiro. Segundo Camini (2010), as orientações formuladas no poder central, assumidas e executadas de forma compartilhada e descentralizada por todas as instâncias, também podem contribuir para a homogeneização da gestão, aplicando-se moldes nacionais generalizados através de programas distribuídos em todo o país, obedecendo aos regulamentos fixos e, dessa forma, a enorme diversidade regional, estadual e municipal fica totalmente desconsiderada.

Partindo dessas considerações iniciais, este artigo considerará as relações entre a formulação de uma política de avaliação externa, o conceito de qualidade embutido e a materialização na pesquisa educacional brasileira. O objetivo deste texto se consolida por meio da compreensão da política de avaliação a partir da discussão de autores como Saviani (2009); Freitas (2016); Bertagna; Melo (2020); Richter; Souza (2015) e Richter; Vieira (2021), que por meio de uma perspectiva crítica analisam os desdobramentos dessa política na educação brasileira.

O IDEB: VISÃO TÉCNICA DO GOVERNO E ALGUMAS ANÁLISES

No âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, a política de avaliação, no que diz respeito à educação básica fora formulada com bases em

mecanismos verticalizados, e externo como o nome mesmo diz, estabelecendo uma conexão que vincula a avaliação ao financiamento e a gestão, que acabou por trazer implicações no sistema educacional, tal como a responsabilização e em decorrência desta, requereu mobilização social para que os índices melhorassem por meio de um pacto social. Por consequência dessa visão, as transferências voluntárias de determinados programas de iniciativa do governo federal se concretizam com base nos índices IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, desta forma, as escolas ou municípios que não alcançaram os índices previstos, recebiam incentivos financeiros como forma de melhorar a educação em seus espaços educativos.

Com essa forma de financiamento para municípios e escolas, onde o IDEB abaixo da meta é o plano da prioridade, encontramos o PAR - Plano de Ações Articuladas e o PDE/ESCOLA, que foram pensados a partir dos indicadores educacionais que se estabeleceu a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Assim, os dados obtidos são consequência da combinação do rendimento escolar (fluxo apurado pelo censo escolar), resultados de desempenho escolar (Prova Brasil) em um único indicador de resultados: IDEB.

Para essa aferição dos índices educacionais alcançados, o SAEB fora reformulado em 2005, com o objetivo de realizar a “primeira avaliação universal da educação básica pública” (Brasil, 2007, p. 20). A partir disso, esses dados, deixaram de ser amostrais e passaram a ser divulgados também por rede e por escola bianualmente. Após a publicização dos resultados aferidos, o MEC realizou estudos, em parceria com organismos internacionais, em escolas e redes de ensino, cujos alunos comprovaram desempenho acima do previsto.

Dessa maneira, o objetivo fundamental dos estudos se concretizou em torno de “identificar um conjunto de boas práticas às quais poderia ser atribuído o bom desempenho dos alunos” (Brasil, 2007, p, 24). Essas boas práticas se constituíram em proposições que foram manifestadas em 28 diretrizes que orientaram as ações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que norteiam as políticas públicas voltadas para a educação, bem como o seu financiamento a partir do decreto nº

6.094/2007, que trata da implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com os Estados e Municípios.

Com isso, houve um chamado crescente, para que os Estados e Municípios se mobilizassem para que as suas respectivas médias pudessem estar em constante evolução. O documento ressalta ainda que, “a divulgação permite identificar boas práticas, que valem ser disseminadas, e insuficiências, o que torna possível enfrentá-las de forma efetiva” (Brasil, 2007, p, 20).

Contudo, o que se escamoteia nos documentos oficiais e nessas políticas é que essa prática de avaliação em larga escala, tem acrescido expressivamente a responsabilização da comunidade, de pais, professores, e gestores escolares pelos resultados positivos. Desta forma, segundo o documento do PDE, esses mecanismos de aferição da educação apresentam os aspectos de “responsabilização e mobilização social, tornam a escola menos estatal e mais pública” (BRASIL, 2007, p, 20), sendo tal afirmação, uma forma de transferência de responsabilidade, ou seja, responsabilização unilateral da escola e dos sujeitos nela envolvidos. Ou seja, um amplo processo responsabilização da sociedade pela educação, tirando assim o foco do dever do Estado de oferecer uma educação de qualidade em todas as etapas e modalidades.

Com o avanço da implementação das políticas públicas baseadas no IDEB vivenciamos um fenômeno onde o Estado transitou de um prestador de serviço para um Estado avaliador (Richter; Souza, 2015). Nesse contexto a criação do IDEB se constitui como um elemento que reconfigurou o currículo, as estratégias de ensino, a organização da escola (práticas pedagógicas e gestão escolar). A estrutura que fundamenta essa nova organização se baseia em estabelecimento de metas e instrumentos que visem à competição e a meritocracia. Deste modo, Richter e Souza (2015) afirmam que o capitalismo é o elemento que articula as relações no Estado contemporâneo e a sociedade, de modo que este,

se constitui numa instituição chave de intervenção para a manutenção da produtividade do sistema capitalista e que as crises estruturais do capital interferem diretamente em todas as instituições do Estado e em suas formas de governo, sendo a avaliação uma dessas formas estratégicas de sua configuração atual (Richter; Souza, 2015, p. 608).

A organização da educação e o planejamento educacional estatal embasado na doutrina neoliberal, atribuíram para a educação um papel primordial para a criação da sociedade aberta⁵, onde todos podem participar e ter as mesmas oportunidades. Neste caso, essas três perspectivas (neoliberalismo, organização da educação e planejamento) se inter cruzaram para defender a ideia de que a educação seria um instrumento para reduzir as desigualdades advindas do próprio modo da produção capitalista. O discurso da responsabilização é escamoteado sob a égide do combate da injustiça social, entretanto, apresenta problemas de ordem fisiológico, afinal a escola da atualidade apesar de acessível para a classe de trabalhadora, a questão da qualidade socialmente referenciada ainda soa como uma utopia. Deste modo, determinados conceitos utilizados pelos neoliberais são retirados da educação emancipadora e transformadas como uma mesma coisa ao grande público.

Nesse sentido, Cury (1988) ao proceder a uma análise sobre a ideologia do Estado na década de 1930 afirma que, ao mudar a concepção que dirige o Estado naquele período, a educação é imediatamente impactada, sendo convocada a ter mais responsabilidades “a começar pelos métodos de ensino e sua adequação à novas situações e experiências” (p, 101). Nesse sentido, a escola precisa ser um elemento que proporcione mudanças significativas na sociedade, que perpassa pelas questões econômicas,

Isto significa que, para atender às necessidades da situação atual da civilização, o Brasil necessita ser um país de produtores. Sem esta vida econômica intensa não se chega ao gozo e à criação de ideais e valores, pois ela é um meio indispensável para uma vida humana plena (Cury, 1988, p.101).

Esse pensamento decorre, segundo Cury (1988), da necessidade de colocar no Brasil pessoas dotadas de inteligência no mercado de trabalho, e que estas sejam a propulsão para o desenvolvimento econômico e social “caso contrário, o trabalho no

⁵ Sociedade aberta é um conceito da filosofia que pode ser definida como um preceito que se conecta como universalismo moral, de modo que o governo se torna responsável, transparente e flexível, que não impõe regras aos cidadãos com base em seus preceitos. O segundo conceito de sociedade aberta diz respeito, ao capital investido no mercado financeiro, sem intervenção estatal.

Brasil continuará a ser improdutivo e as nossas riquezas naturais um assunto para diletantes” (p. 102).

O modelo neoliberal ao centrar na escola como peça fundamental para reduzir as desigualdades ou como alavanca para o desenvolvimento econômico deslocando-se da questão central existente na sociedade, que reside na capacidade de pensar que a sociedade capitalista, advém de um modelo de produção das desigualdades a partir do momento em que os meios de produção e a propriedade privada pertencem a um pequeno grupo, e que a classe trabalhadora vende a sua força de trabalho em troca de salário. Sendo que este, equivale apenas a uma quantia em dinheiro o suficiente para manter a subsistência da família, e assim, por mais que trabalhe ou estude, a possibilidade de ascensão social é praticamente nula.

Nessa direção, Cunha (1980) afirma que essa concepção de escola na ótica neoliberal apenas confirma o caráter ideológico, de modo que,

dissimula os seus próprios mecanismos de discriminação social, legitimando, então, essa discriminação; atrai, também, para si, a preocupação de setores descontentes da sociedade, que passam a vislumbrar na escola o instrumento de superação das condições materiais consideradas injustas; com isso, livra de críticas a ordem econômica que produz e reproduz essas condições (Cunha, 1980, p. 57).

Assim, a política neoliberal ao excluir da análise a questão da produção das crescentes desigualdades advindo do modo de produção capitalista, percebe-se que a escola se torna a única responsável pelo fracasso social dos indivíduos, quando a culpa recai sobre ela, especialmente sobre os profissionais da educação e os estudantes como pessoas inaptas para serem educadores e educandos e, portanto, para lograrem êxitos sociais. Para Bruno (2011)

a educação dita pública foi condicionada, não para o desenvolvimento da inteligência e da autonomia intelectual dos filhos de trabalhadores, mas para atender às necessidades de determinadas especialidades, da nova tecnologia, das novas estratégias de controle social e, acima de tudo, das necessidades oriundas do novo quadro disciplinar que se tornou dominante (Bruno, 2011, p. 547).

O que podemos assinalar a partir dessa discussão é que a educação na perspectiva capitalista e liberal se mantém subordinada ao capital, dentre outros, via

Estado. Que mesmo quando observamos os avanços em termos da universalização e da obrigatoriedade da oferta, sabemos que é um mecanismo para a produção de mão de obra para o capital, e que a educação escolar para a classe trabalhadora não possui o caráter libertário e emancipador, mesmo reconhecendo que a escola é um espaço constante de luta e de contradições, as políticas atuais têm reafirmado a hegemonia do grupo dominante.

IDEB: INDICADOR DE RESULTADOS OU DE QUALIDADE?

As políticas educacionais após as reformas neoliberais na educação, incorporaram conceitos atribuindo novos sentidos e os associando à uma concepção dada qualidade, desta forma, autonomia, participação e mobilização se tornam palavras de ordem para o alcance da qualidade educacional. No entanto, não costumamos questionar que qualidade é essa e como ela se processa dentro dos sistemas de ensino, pois de acordo com Freitas (2009),

O conceito de qualidade é relativo e tem sentido quando relacionado a um contexto e período definidos. Sendo mutante e temporal, precisa ser constantemente avaliado e reavaliado. Como os problemas, as soluções possíveis são inúmeras, assim como temporais. É importante conjugar uma variedade de informações e ações adequadas e relevantes para implementar as que mais se adequem a cada situação e em cada tempo. (Freitas, 2009, p. 37).

Entendendo que a metodologia do Plano de Desenvolvimento da Educação, ressalta a importância da avaliação externa como forma de melhoria da qualidade da educação, alguns autores vêm sistematicamente combatendo essas afirmações que se apresentam nos discursos e nos documentos oficiais. Segundo Voss (2011),

Os discursos oficiais acabam, assim, por produzir certas “verdades”, tais como: “a qualidade da Educação Básica depende da elevação dos resultados do IDEB”; “a qualidade é compromisso de todos”; “o emprego de tecnologias como o PAR possibilita a elevação da qualidade”. Tais produções de verdades têm, elas próprias, efeitos de saber-poder e, de alguma maneira, também determinam o que o discurso deve efetuar para poder falar de tais objetos (Voss, 2011, p. 61).

Portanto, para o entendimento de qualidade precisa ser utilizado de maneira contextual, colocar um conceito de qualidade de forma a promover a educação de modo equânime, linear e única em um país diverso e multiterritorial como o Brasil, é tornar o conceito ambíguo e contraditório, desta forma, o conceito de qualidade tornou-se polissêmico no espaço educacional. A questão da qualidade na educação está apresentada na Lei de Diretrizes e Bases – LDB e na Constituição Federal, entretanto o entendimento e a descrição do que vem a ser essa qualidade torna-se inevitavelmente polissêmica. Nesse sentido, atualmente na LDB a palavra qualidade aparece em 10 momentos distintos, dando sustentabilidade a artigos, incisos e parágrafos, entretanto em nenhum momento está definindo o que vem a ser a qualidade da educação na lei maior da educação. Nessa direção, o alcance dessa qualidade educacional aparece no PNE - Plano Nacional de Educação (Lei Nº 13.005/2012) que apresenta a ideia de qualidade atrelada ao IDEB.

Bertagna e Melo (2020) ao estudar os documentos do MEC - Ministério da Educação, MARE - Ministério da Reforma do Estado, e do BM - Banco Mundial buscou a intersecção do conceito de qualidade que atravessa estes documentos, e que nesse sentido, esse conceito se apresenta no discurso político, a partir do viés mercantil e dos valores neoliberais, logo não está dissociado de neutralidade ideológica.

O controle por resultados é um movimento que no Brasil é decorrente da reforma do Estado, iniciado no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e que tinha como perspectiva um Estado com mais eficiência, gerencialista, descentralizador, regulador e com menor burocracia (Bertagna; Melo, 2020). Não existe a possibilidade de deslocar essa discussão das orientações dos órgãos vinculados ao Banco Mundial, para os países em desenvolvimento, que de acordo com as autoras as reformas propostas estão em alinhamento com a concepção de educação para o desenvolvimento econômico, “que considera a educação como um investimento econômico com base na teoria do capital humano” (Bertagna; Melo, 2020, p. 291).

Destarte que essa reforma não é fruto de uma mera vontade do governo central, ela é mediatizada pela crise do capital que impõe aos Estados nacionais políticas de cunho neoliberal, onde a primazia reside na manutenção do mercado capitalista.

Em decorrência destas orientações vivenciamos dois movimentos na educação brasileira: o primeiro este do desenvolvimento de uma política focal do Ensino Fundamental; e o segundo na inserção da esfera privada na oferta de serviços e produtos, que induziu no interior da gestão da educação a lógica privatista e empresarial. Por conseguinte, percebe-se que

a lógica mercantil não tem colocado pautada a formação humana e instrumentalização para a cidadania, mas seguindo recomendações capitalistas (como as do BM) de garantia de um mínimo de educação popular e, ainda permitindo a ampliação da atuação do mercado na esfera educacional (Bertagna; Melo, 2020, p, 291).

De acordo com as autoras essa tendência aprimora e aparece no PNE/2014, na forma que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas operacionalizou o SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica, com a ideia de conjugar testes padronizados e fluxo, com pressuposto para aferição de qualidade. Sendo essa avaliação em larga escala, um produto da lógica neoliberal na educação que combina estratégias de controle da gestão, produção de resultados, competitividade e responsabilização.

A avaliação e seus resultados deveriam servir para a reformulação de políticas públicas coerente com a realidade socioeconômica do país, para o investimento em formação e valorização dos profissionais da educação, melhoria da infraestrutura escolar, no entanto, o que esse movimento tem produzido é

o desdobramento de um momento histórico na formulação de políticas públicas educacionais, ao qual incorpora a ideologia neoliberal, introduz a lógica da gestão nas instâncias públicas com viés de mercado, remete à regulação rígida que se utiliza da avaliação como um de seus instrumentos de controle de qualidade pautada em determinadas aprendizagens consideradas básicas (conhecimentos mínimos à classe popular) e inseridas na perspectiva de produção de mão de obra, conformação à competitividade e ao mérito, o que conduz a uma restrição da formação humana a este modelo societal e subvertendo a complexidade da área educacional e a gestão pública à lógica privada (Bertagna; Melo, 2020, p. 294).

As autoras ressaltam que a qualidade deve ser delineada ou conceituada partindo dos contextos: político, histórico, social, e econômico, no entanto, nos documentos internacionais essa conceituação carrega a ideologia dos seus autores, que tem a primazia do econômico sobre o social. Nesse sentido, a defesa de qualidade

presente no texto de Bertagna e Melo (2020), refere-se à qualidade como aquela oriunda da aprendizagem significativa, onde “os conhecimentos historicamente produzidos são transmitidos não de maneira mecânica ou técnica, mas de forma contextualizada pelos estudantes” (p. 297).

Nesse sentido, a escola e os avaliadores precisam compreender que o acúmulo de dados e números não traduz a qualidade, muito menos que por meio deste define-se uma escola como boa ou ruim, sem considerar a complexidade da educação brasileira. A discussão da avaliação da educação é um campo complexo e polissêmico, de modo que, concepções distintas de educação buscam colocar a avaliação a serviço da sua visão de educação. Nesse sentido, a compreensão da avaliação educacional para Richter e Silva (2021) parte-se do ponto de vista que essa

[...] é um processo que guarda complexidades em razão da pluralidade de concepções epistemológicas e pressupostos políticos que a sedimenta. Assim, a avaliação é constituída e constituinte das relações sociais mais amplas, permeada por interesses, dissensos, conflitos, ambiguidades e contradições, como também é dotada de múltiplas modalidades no âmbito educacional: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional, avaliação de desempenho, avaliação externa (Richter; Silva, 2021, p. 328).

As autoras ressaltam a complexidade que envolve a avaliação, bem como, a pluralidade de tipologias de educação, nesse sentido, apesar da ampla literatura que defendem uma avaliação que analise as múltiplas dimensões que envolvem o processo de ensino aprendizagem (Luckesi, 2008); Silva e et al (2010); e Vasconcellos (2005)) na atualidade o que temos presenciado é a prática da avaliação externa para ranqueamento de escolas e de alunos, responsabilização dos professores.

Este modelo de avaliação externa tem ainda corroído as práticas pedagógicas, e de acordo com Richter; Silva (2021), a busca por melhorias nos testes faz com que as escolas busquem estratégias para melhor performar nas avaliações, o que acaba por comprometer o conteúdo e o acesso ao conhecimento em algumas disciplinas. Neste sentido, Schneider; Nardi (2013) ressaltam que algumas escolas podem propor iniciativas para acabar com a reprovação, visto que, com baixas taxas de reprovação haverá a melhoria do índice, desta maneira podemos inferir que um bom resultado do IDEB não significa necessariamente a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Ademais, é preciso refletir que o IDEB avalia todo um sistema educacional unicamente a partir do fluxo escolar e do desempenho dos alunos, sem considerar dados sobre a infraestrutura e a localização das escolas, e principalmente sobre as condições de trabalho dos professores, questões essas que impõe dificuldades no cumprimento das metas para as escolas e, portanto, dos municípios. E desta maneira, às escolas, gestores e professores cabem tão somente aceitar a culpa pelo fracasso escolar dos alunos e, portanto, de um índice que indica quem é melhor que quem.

Cabe ressaltar que o PDE traz como princípio, o regime de colaboração, transparência, controle social, responsabilização, mobilização e territorialidade de modos interligados. No entanto, mais uma vez o documento aponta nuances dúbias, pois de acordo com Voss (2011),

Os exames nacionais aplicados em todo território nacional são padronizados, o que torna o princípio “territorialidade” anunciado no PDE bastante nebuloso, pois testes padronizados não levam em conta as peculiaridades e as culturas locais e regionais. Além disso, a adoção do IDEB, ao contrário do que anuncia, pode tornar ainda maior a disparidade de condições da oferta de escolarização, uma vez que são acirradas as relações de disputa, competição, vigilância, frustração entre as escolas e os sujeitos implicados nessa política. (Voss, 2011, p. 15).

Nesta direção, a autora afirma ainda que determinados “fatores conjecturais, como as condições socioeconômicas e culturais das redes das escolas e dos alunos e as condições de trabalho dos professores e demais profissionais do ensino, são negligenciados” (Voss, 2011, p,16). Desta maneira, não considerar as diferenças regionais e locais e os resultados da escola e do professor, entre outros, torna o índice burocrático e técnico, sem fatores de ponderação social. Com isso precisamos analisar essa política de avaliação que se constitui da seguinte maneira:

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 educacionais obtidos, as redes e instituições de ensino são compelidas a prestar contas, criando estratégias e implementando ações com vistas a reverter números indesejáveis (Schneider; Nardi, 2013, p. 35).

Dessa forma, essas avaliações em sua natureza trazem consigo instrumentos para tomadas de decisão ou para a responsabilização dos professores e das escolas pelo

baixo desempenho, descaracterizando o papel da educação para a emancipação dos sujeitos.

O IDEB e a sua influência no cotidiano escolar

Freitas (2016), a partir dos estudos empreendidos pela americana Diane Ravitch publicados em 2011 e 2013, apresenta que,

Nos próximos anos, a política pública educacional no Brasil deverá passar por uma inflexão que a levará a conhecidos problemas (RAVITCH, 2011a; 2013a) oriundos das propostas de “responsabilização baseada em avaliação e pressão” sobre as redes públicas (Freitas, 2016 p. 138).

Nesse sentido, a política educacional se consolida de forma imbricada com a ideia de responsabilização, avaliação e pressão (Freitas, 2016). Tendo em vista a pressão que os gestores e os professores recebem é possível perceber no interior das escolas que práticas pedagógicas vêm sendo reformuladas a fim de melhorar os indicadores do IDEB.

No cenário brasileiro é cada vez mais crescente o discurso de qualidade educacional medida a partir de avaliação externa, como se esta fosse a única forma possível de verificar uma qualidade de educação. Nesse sentido, ao adotar o desempenho escolar a partir destes resultados, deixamos de fora dessa análise todos os fatores que estão interligados para uma boa educação. Além disso, essa forma de mediação traz consigo dois outros aspectos que são utilizados para dar corpo a esse processo: padronização de currículo e responsabilização da escola. Assim, de acordo com Freitas (2016) “O processo educativo, sob pressão das avaliações, é restrito a habilidades cognitivas que são treinadas para melhorar o desempenho nos testes” (p. 144). E, portanto, o “aumento de nota média da escola não é necessariamente indicador de boa educação” (Freitas, 2016, p. 145).

Os dados do IDEB têm significados ambíguos e contraditórios, pois muitas vezes, esses dados não demonstram de fato a realidade educacional, porque existem os municípios que adotam como metodologia a promoção automática e outros em que os alunos são previamente preparados para a realização da prova, assim, esse modelo de avaliação não consegue captar as questões internas, ao ponto de assegurar se esses

municípios vêm realmente ofertando uma educação de qualidade. Nesta formatação atual, essas avaliações podem denotar práticas de gerência por parte do governo e dos organismos internacionais que visam controlar, vigiar, ajustar as políticas educacionais e as práticas institucionais e pedagógicas aos moldes da gestão empresarial, do mercado e da performance das políticas neoliberais, e em seu sentido final, induzir a privatização da escola ou da gestão escolar.

Essa onda privatista tem seu fortalecimento com a reforma do Estado empreendida na gestão de FHC - Fernando Henrique Cardoso, que teve como formato a transferência de estatais para a iniciativa privada, com o objetivo de atrair capital externo para a economia brasileira, o modelo adotado trouxe prejuízos para o Estado, tendo em vista que, empresas geridas pelo Estado foram vendidas com valores bem abaixo do mercado, tornando-se rentáveis logo após a sua transferência para a esfera privada.

Na gestão de Lula o modelo de privatização adveio da internalização das pautas do movimento empresarial. Com a ascensão do Partido dos Trabalhadores – PT ao poder, observa-se que vivemos dois momentos bastante especiais, pois em primeiro momento foi possível observar uma influência das ideias progressistas, com avanços de pautas importantes para a melhoria da educação pública. No segundo momento, principalmente na gestão da presidenta Dilma Rouseff o que nós vivemos foi uma recomposição e retomada da aliança liberal/conservadora que orientou a implantação da “reforma do Estado, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, em especial nas propostas do Partido da Social da Democracia Brasileira” (Freitas, 2016, p.139). O que fica demonstrado que a política brasileira é constituída de avanços e retrocessos.

Com a crise política e econômica enfrentada pela presidenta e a partir do posicionamento conservador do congresso nacional, os reformadores empresariais encontraram um cenário favorável para a imposição da sua agenda. Entretanto, essa situação foi pautada com reações e lutas pelos movimentos sociais. Como no caso de Goiás que se apresentou em primeira hora “a privatização por terceirização da educação e organizações sociais” (Freitas, 2016, p. 139).

Freitas (2014a; 2016b) afirma que a busca da hegemonia está em duas arenas: gestão escolar e processo formativo, que neste contexto, é corroborado pelos estudos de Garcia (2018), onde ambos os campos servem para controlar a escola e colocá-la em favor do mercado produtivo. Nesse sentido, o que seria um modelo de gestão adequado? Ao que Freitas (2016) responde:

O modelo de gestão considerado eficaz é o da iniciativa privada, cujo centro está baseado em controle e responsabilização, ou seja, em processos de fixação de metas objetivas submetidas a avaliação e divulgação, associadas a prêmio ou punição, na dependência dos resultados obtidos. Os supostos básicos do seu bom funcionamento são o controle gerencial e a concorrência sob as leis do mercado (Freitas, 2016, p. 140).

Com a introdução da gestão do modelo privado na gestão escolar, outros aspectos aparecem de maneira indissociável como um elemento imprescindível para o sucesso “meritocracia e a responsabilização” (p, 141).

Sabendo que essa privatização se centra em duas áreas e que em ambas a perspectiva é de ampliação do capitalismo sobre a educação. Precisamos compreender como é o formato pelo qual este controle e privatização ocorrem. Freitas (2016), corrobora com os estudos de Adrião et al., (2009), que tipifica essa relação como: privatização por terceirização da gestão; terceirização por deslocamento de recurso; e, privatização pela introdução no interior da escola da lógica de gestão privada (Freitas, 2016). Cabe aqui explicitar o que vem a ser privatização no pensamento de Freitas (2016),

A privatização é a destinação final das políticas dos reformadores empresariais, pois advém da crença de que a melhoria da qualidade educacional se dá pela concorrência em mercado aberto, tal como no interior dos negócios. O mercado depuraria as instituições de menor qualidade, mantendo apenas as de maior qualidade. Para entender o desenvolvimento da privatização é necessário, no entanto, entender como a lógica da responsabilização/meritocracia produz as razões da privatização (Freitas, 2016, p. 141).

A privatização essencialmente advém da ideia de que a escola pública é de má qualidade, pois esta é pública e o discurso todo é produzido sob a perspectivismo da qualidade. Desta maneira, atuar nos espaços locais onde e como a educação acontece exige de todos os educadores e gestores uma nova forma de pensar a política pública,

os programas governamentais e, sobretudo, de como aceitamos essas políticas como panaceias para educação pública, e que muitas vezes não enxergamos por trás dessas políticas o caráter regulatório e o centralismo que a União vem atuando sobre os municípios.

Outra mudança ocorrida no interior das escolas se deu por meio do currículo escolar que se apresentou em forma de Base Nacional Comum Curricular, trazendo para as escolas currículo baseado em competências e habilidades, pensadas para que a educação foque em determinados conteúdos, tendo em vista atender as exigências dessa mudança nos resultados. Esse tipo de currículo fundamentado na unificação do que se deve ensinar na Educação Infantil e do Ensino Fundamental em todo território nacional apresentou uma visão de educação mercantil, que representa um modelo de educação voltada para o mercado de trabalho. Nesse sentido, entendemos, que a mudança curricular envolve teorização e uma concepção de educação emancipadora, e desta maneira não está explícito como isso ocorreu na constituição da BNCC.

Nesta direção, Silva (1995) e Moreira (1997), entendem que o currículo deve compreender as experiências de aprendizagens implementadas pelos estabelecimentos escolares e que deverão ser experimentados pelos estudantes, levando em consideração o desenvolvimento global dos alunos. Nele estão incluídos os conteúdos que deverão ser apropriados no processo de ensino-aprendizagem e a metodologia utilizada para os diferentes níveis de ensino. Desta forma, teorizar o currículo significa: compreender e expor elementos da prática curricular, e através da teoria terá a compreensão do objeto e intenções de um determinado grupo social. Deste modo, os defensores da BNCC tem em comum a defesa de uma educação centrada em resultados mensurados pelas avaliações externas, perpassando pela aquisição de ideias cada vez mais privatista da educação pública.

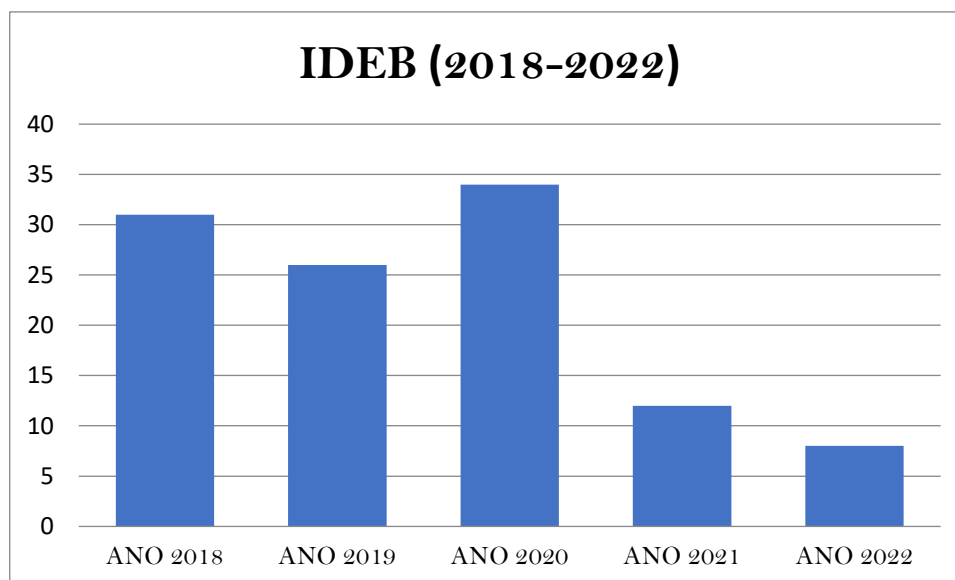
O IDEB E A PRODUÇÃO ACADÊMICA (2018-2022)

Para compreender como a produção acadêmica que teve o IDEB como objeto de estudo se apresentou nos últimos 05 anos (2018-2022) buscou-se nas bases de dados da

RedALyC⁶ - La Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal, os artigos publicados no período indicado, utilizando como descritor o termo “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica”, e fazendo o filtro para os anos escolhidos para a pesquisa, inicialmente foram encontrados 339 artigos. Entretanto, após a leitura dos títulos e dos resumos 228 artigos foram excluídos, por não apresentarem relação com o IDEB, avaliação externa, avaliação em larga escala, ou qualidade educacional.

O gráfico 1 sintetiza o número de artigos encontrado em cada ano, sendo o ano de 2020 o que apresentou maior recorrência de registro de trabalhos.

Gráfico 1 - Produção acadêmica nas bases de dados Redalyc (2018-2022)



Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados da Redalyc, 2022.

A tabela 1 evidencia que 33 revistas foram responsáveis pela publicação desses artigos, sendo que existiu a concentração em algumas revistas, registrando mais de 10 artigos, a saber: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação; Revista online de Política e Gestão Educacional; Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação.

⁶ Base de dados bibliográfica de uma biblioteca digital de revistas de Acesso Aberto, suportado pela Universidade Autónoma do Estado do México com a ajuda de numerosas outras instituições de ensino superior e dos sistemas de informação.

Tabela 1 – Revista, números de artigos e Qualis

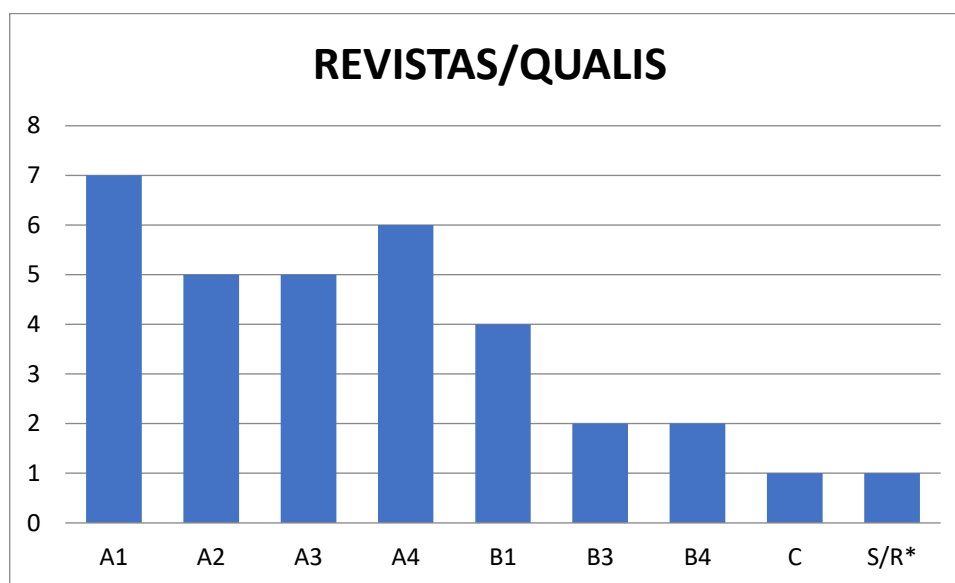
REVISTA	Total	Qualis (2017-2020)
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	12	A1
Revista on line de Política e Gestão Educacional	11	A4
Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	10	A2
Olhar de Professor	8	B1
Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional	7	A4
Educação em Revista - UFMG	6	A1
Educação & Realidade	6	A1
Educação	6	A2
Linhas Críticas	5	A3
Revista Brasileira de Educação	4	A1
Roteiro	3	A2
Revista de Educação PUC-Campinas	3	A4
Vértices (Campos dos Goitacazes)	2	B1
Sisyphus — Journal of Education	2	A3
Revista Pensamento Contemporâneo em Administração	2	A3
Revista EXITUS	2	A4
Revista Educação Especial	2	B3
Revista Educação em Questão	2	A2
Research, Society and Development	2	A3
Práxis Educativa (Brasil)	2	A1
Educação e Pesquisa	2	A1
Revista Tópicos Educacionais	1	C
Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad	1	B3
Revista Folios	1	B4
Revista Educação & Formação	1	B1
Revista Colombiana de Educación	1	S/R*
Revista Científica Hermes	1	B1
Espacio Abierto	1	A4
Educar em Revista	1	A1
EccoS Revista Científica	1	A3
Desenvolvimento Regional em Debate	1	A4
Cadernos EBAPE.BR	1	A2
Acta Scientiarum. Human and Social Sciences	1	B4

Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados da Redalyc, 2022.

* Sem Referência

Considerando os estratos indicativos da qualidade, percebe-se que estes estudos foram publicados em revistas com qualidade referenciada pelo QUALIS. Nesse sentido, de acordo com estrato de qualidade 23 revistas possuem conceito A (A1, A2, A3, A4), o que corresponde a 70% do número de revistas listadas neste estudo; 08 revistas possuem o conceito B (B1, B3, B4), correspondendo a 24% das revistas; por fim uma revista com conceito C e uma sem conceito encontrado na Plataforma Sucupira, o que corresponde a 6% do total de revistas. Assim, considerando que quanto maior o conceito, maior é o nível de exigência e de qualidade para se publicar nessas revistas, é possível considerar que os artigos encontrados nessa pesquisa possuem um nível de qualidade considerado elevado, e que servem de subsídios para que pesquisadores façam revisão das literaturas para delinear a fronteira do conhecimento no tocante às pesquisas que envolvem IDEB.

Gráfico 2 – Número de revistas por classificação do QUALIS



Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados da Redalyc, 2022.

O objetivo desse trabalho não foi de proceder uma análise minuciosa dos artigos encontrados nessa pesquisa, visto que não se trata de uma RSL – Revisão Sistemática de literatura. Assim, a tabela 2 apresenta a recorrência das palavras presentes nos títulos das pesquisas publicadas, com isso, considerando o escopo de palavras que se relacionam com o descritor “IDEB”, pode-se perceber que a categoria política se

apresenta 28 vezes em 111 títulos, enquanto a categoria responsabilização aparece apenas duas vezes.

Tabela 2 – Palavras de enunciação nos títulos

PALAVRAS QUE SE REPETEM NOS TÍTULOS	RECORRÊNCIA
Política	28
Avaliação	19
Avaliação (ões) em larga escala	14
Qualidade	13
IDEB	13
Resultados	9
Professor	7
Avaliação externa	6
Sistema	6
Políticas de avaliação	5
Formação	4
PISA	3
OCDE	3
Accountability	2
Currículo	2
Responsabilização	2

Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados da Redalyc, 2022.

Depreende-se dessa tabela, que os pesquisadores têm se debruçado para compreender como a política de avaliação se constitui, apresentando as interfaces desde ao aspectos global da política, perpassando pelas questões do conceito de qualidade, chegando na responsabilização. De acordo com Dias (2013) em sua RSL, os aspectos da política de avaliação externa na literatura se apresentam da seguinte maneira:

Em linhas gerais, aproximadamente 25% das pesquisas propõem ou analisam instrumentos e metodologias para avaliação de larga escala; 9% discutem a regulação dos sistemas via avaliação externa e analisam as consequências das políticas de accountability; 20% analisam o impacto ou desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o sistema de avaliação externa; 33% investigam o desempenho dos estudantes, escolas e redes de ensino em avaliações externas e 11% analisam os usos, impactos e implicações dos resultados dos exames em larga escala na dinâmica escolar (Dias, 2013, p. 17).

A análise do modo como o IDEB mede o aprendizado exige dos pesquisadores uma compreensão da dimensão sociopolítica envolvida na política de avaliação vigente. Essa perspectiva tende a reduzir o currículo, a autonomia e as práticas pedagógicas a uma busca por resultados em provas. Nesse sentido, a análise dos fatores que têm interferido na construção de uma educação emancipadora exige dos pesquisadores, profissionais da educação e comunidade escolar uma reflexão aprofundada sobre os,

efeitos deletérios dessas políticas, entre outros, a extensão do domínio da avaliação (centralização e efeitos curriculares destruidores; a transformação da narrativa da emancipação para a performatividade com indexação à economia) e a hegemonização do estatuto (passa-se a falar da avaliação como política e não de políticas de avaliação com sobreposição da avaliação externa e substituição da lógica de internalidade e valor da avaliação formativa), efeitos estes confirmados por outros pesquisadores do campo (Sordi, 2022, p. 28)

De acordo com essa discussão realizada até aqui é possível inferir que a política adotada por meio do PDE e do Plano de Metas Compromisso todos pela Educação tem colocado os testes padronizados, a avaliação externa e o IDEB como elementos que se apresentam como um pressuposto de mensuração de qualidade, sem analisar os reflexos desse modelo de política na dinâmica interna das escolas.

Nesse sentido, os artigos publicados apresentam discussões relevantes, permitindo compreender a educação, por meio da ótica gerencialista e de caráter neoliberal tem transformado as relações, o currículo e a própria dinâmica escolar, contudo, sem apresentar de fato mudanças que assegurem a qualidade social da educação, visto que para isso, precisa-se de mudanças substanciais no modelo educacional vigente.

CONSIDERAÇÕES

Como vimos até aqui o Plano de Desenvolvimento da Educação e o Plano de Metas Compromisso todos pela Educação foram os elementos centrais para que o IDEB fosse assegurado como articulador das políticas educacionais, e da reorganização da gestão educacional para uma perspectiva gerencialista e regulatória. Deste modo, ao incluir nas 28 diretrizes do Plano de Metas a ratificação que o índice de resultados

permaneceria como indutor das outras políticas educacionais, vinculando assim o desenvolvimento do trabalho educativo dos municípios ao monitoramento e aperfeiçoamento do IDEB, como forma de apresentar a sociedade uma pretensa melhoria da qualidade.

Nessa direção, a discussão acadêmica segue fazendo o seu papel de problematizar, pesquisar, apresentar as contradições, e indicar caminhos para que as políticas educacionais vislumbrem perspectivas para além da lógica dos reformadores empresariais da educação. A problemática da criação de um índice que imprime a competitividade, a gerência e a responsabilização dos sujeitos por si só apresenta está em oposição a uma perspectiva de uma educação emancipadora.

Por fim, os artigos publicados nos periódicos apresentam uma constância nos estudos acerca da temática, e que pesquisadores têm realizados pesquisas na tentativa de compreender as implicações deste de tipo de política na avaliação na educação brasileira e principalmente, como os resultados impactam nas práticas pedagógicas, nos currículos, na formação dos professores e principalmente na autonomia didático/pedagógica.

REFERÊNCIAS

- BERTAGNA, Regiane Helena; DE MELLO, Liliane Ribeiro. Qualidade e avaliação: influências e significados na educação brasileira/Quality and assessment: influences and meanings in brazilian educational scenario. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 9, n. 2, p. 287-304, 2020.
- BRASIL. MEC. **Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. 2007.
- BRASIL. MEC. **IDEB**. 2011. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/arquivos/>. Acesso em: 04 de abr, 2014.
- BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, p. 545-562, 2011.
- CAMINI, L. **A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. RBPAE – v.26, n.3, p. 535-550, set./dez. 2010
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. 4ª ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1988.

DIAS, Elisângela Teixeira Gomes. Políticas de Avaliação em larga escala da Educação Básica: revisão da liter. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 28, p. 17-42, 2013.

FREITAS, Katia Siqueira; SOUSA, J. V. **Progestão**: como articular a gestão pedagógica da escola com as políticas públicas da educação para a melhoria do desempenho escolar. *Módulo X*, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, v. 36, p. 137-153, 2016.

MENDES, D.C.B; GEMAQUE, R.M.O. **O Plano de Ações Articuladas (PAR) e sua implementação no contexto federativo brasileiro**. Roteiro, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 293-308, jul./dez. 2011

SAVIANI, Demerval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC**. São Paulo: Autores Associados LTDA. 2009.

SILVA, H. A. **Um estudo sobre o índice de desenvolvimento da educação básica (ideb): como as escolas públicas municipais de juiz de fora melhoraram o seu desempenho**. Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

VOSS, D. M. da S. **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos**. Pelotas [38]: 43 - 67, janeiro/abril 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19 ed. São Paulo. Editora. 2008.

RICHTER, Leonice Matilde; SOUZA, Vilma Aparecida; SILVA, Maria Vieira. A dimensão meritocrática dos testes standardizados e a responsabilização unilateral dos docentes. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 31, n. 3, p. 607-625, 2015.

RICHTER, Leonice Matilde; SILVA, Maria Vieira. O IDEB e seus efeitos na organização do trabalho escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 37, n. 1, p. 327-350, 2021.

SILVA, Janssen Felipe; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 8ª ed. Porto Alegre. Mediação.2010

SORDI, Mara Regina Lemes de. A experimentação social da AIP em uma rede de ensino: princípios e processos contrarregulatórios em movimento. In: SORDI, Mara Regina Lemes de. **Desafiando a hegemonia do campo da avaliação da qualidade das escolas**: a avaliação institucional participativa como estratégia. Belo Horizonte -MG: Fino Traço, 2022. p.(24 -51)

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças** – por uma práxis transformadora. 7^a ed. São Paulo. Libertad. 2005.

HISTÓRICO

Submetido: 11 de Ago. de 2023.

Aprovado: 22 de Abr. de 2024.

Publicado: 03 de Mai. de 2024.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

MUNIZ, D. A. Q.; LEAL, L. F.; SILVA, M. S. P.; BUCCI, S. R. IDEB/POLÍTICA DE AVALIAÇÃO E CONTROLE: Aspectos históricos, contradições e reverberações nas pesquisas educacionais. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 28, n.57, 2024, eISSN: 2526-8449.