Eixo-temático: Avaliação e Gestão Educacional

IDEB: EM BUSCA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Larissa Martins DANTAS – Universidade Federal do Ceará
(dantas.larissa@hotmail.com)
Antonia Bruna da SILVA – Universidade Federal do Ceará
(a_bruna_silva@hotmail.com)
Nicolino TROMPIERI FILHO - Universidade Federal do Ceará
(trompieri@hotmail.com)

Resumo:

Este trabalho insere-se no campo da avaliação educacional e foi desenvolvido com o propósito de abordar os efeitos do IDEB no contexto escolar após sua criação. Buscamos identificar como a qualidade da educação básica é concebida no documento oficial (decreto 6.094 de 24 de abril de 2007) que implantou o IDEB no território nacional, aproveitando o ensejo para discutir o que representa qualidade na educação. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico de estudos que se debruçam sobre o tema objeto de estudo, a partir daí foram selecionados os trabalhos desenvolvidos por Afonso (2009), Bonamino e Sousa (2012), Demo (1995), Fernandes (2007), Freitas (2011), Gatti (2009), Machado (2012), Oliveira (2007), Saviani (2007), Schneider (2013), Silva (2009), Vidal e Vieira (2011), Vieira, Dantas e Moraes (2014) e Villas Boas (2014) que serviram de subsídios para atender aos objetivos propostos. Os resultados do presente estudo apontam que a ideia de qualidade não é de uso exclusivo do campo educacional e não se origina nele, na verdade ela encontra suas raízes na filosofia. A transposição desse conceito para a educação ocorreu com a Revolução Industrial e, no Brasil, foi propalada pelos Pioneiros da Educação Nova ainda na década de 1930. Na atualidade o termo qualidade associado à educação possui significado multifacetado, mas de um modo geral, a acepção de Toranzos (2004) permite identificá-la sob três dimensões, quais sejam: eficácia, relevância e processos. A partir da análise bibliográfica é possível inferir que o IDEB tem gerado efeitos de diversas ordens na escola, a saber: *accountability*, ranqueamento, redução curricular e mecanismos para driblar a repetência. Desse modo, resta saber se a elevação do IDEB ao longo do tempo assumirá uma relação diretamente proporcional ao aumento da qualidade da educação.

Palavras-chave: IDEB, Qualidade da Educação, Avaliação Educacional.

Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Introdução

A avaliação educacional sistêmica é tema recorrente nas últimas décadas. Comporta elementos que legitimam a avaliação em nível mais abrangente, indo desde a avaliação de desempenho escolar, adentrando por avaliações institucionais, de programas e autoavaliações. Mais do que simplesmente avaliar sistemas educacionais vigentes, a avaliação tem a capacidade de descrever a real situação do país quanto ao seu nível de educação por meio de dados coletados e amostras realizadas.

Nos últimos anos este tema tornou-se mais incisivo ao ser associado aos sistemas de avaliação em larga escala e, sobretudo, da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pelo Ministério da Educação (MEC) que tornou possível comparar resultados entre sistemas e escolas.

Lançado em 2007, o IDEB propõe apresentar de forma fácil um raio-x da escola e/ou da rede escolar, sugerindo, de acordo com o MEC, um parâmetro de qualidade. A importância desse indicador foi tomando espaço desde então, o que provocou inúmeras alterações na configuração escolar.

Isso posto, este trabalho foi desenvolvido com o propósito de citar os impactos do IDEB no contexto escolar a partir de um levantamento de pesquisas que tratam deste tema desenvolvidas logo após a sua criação em 2007. Ademais, busca identificar como a qualidade da educação básica é concebida no documento oficial (decreto 6.094 de 24 de abril de 2007) que implantou o IDEB no território nacional, aproveitando o ensejo para discutir o que representa qualidade na educação.

Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico de estudos recentes que se debruçam sobre o tema objeto de estudo. A revisão de literatura tem como objetivo fundamentar teoricamente o tema adotado, ou problema escolhido. De acordo com, Matos e Vieira (2002, p. 40),

> [...] a pesquisa bibliográfica é realizada a partir de um levantamento de material com dados já analisados, e publicados por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, página de Web sites, sobre o tema que desejamos conhecer.

A partir de consultas às principais bases de dados do país e revistas científicas pertinentes a área foram selecionados os trabalhos desenvolvidos por Afonso (2009), Bonamino e Sousa (2012), Demo (1995), Fernandes (2007), Freitas (2011), Gatti

(2009), Machado (2012), Oliveira (2007), Saviani (2007), Schneider (2013), Silva (2009), Vidal e Vieira (2011), Vieira, Dantas e Moraes (2014) e Villas Boas (2014) que serviram de subsídios para atender aos objetivos propostos.

Entendendo o IDEB

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi implantado no território nacional por meio do decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação com vistas à mobilização social em prol da melhoria da qualidade da educação básica. Nesse sentido, o Art. 3º do referido documento sinaliza que

> [...] a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

A ideia do IDEB de reunir os conceitos de médias de desempenho nas avaliações e de fluxo escolar em um indicador representa uma iniciativa pioneira no cenário educacional brasileiro (INEP, 2011c). Com isso, instaura-se um procedimento de monitoramento do sistema de ensino brasileiro que ocupa uma posição tão baixa nas avaliações internacionais em virtude de seus problemas que não carecem apenas de diagnósticos.

Vidal e Vieira (2011, p.426) concordam que "a implementação de um indicador de ordem geral por parte do Ministério da Educação representa contribuição significativa por tornar o debate em torno de resultados do processo educativo mais transparente e objetivo".

De acordo com o site oficial do Inep (2011a), a série histórica de resultados do IDEB se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas por escolas, municípios e unidades da Federação. Cientes dessas metas, cada instância deve evoluir de forma a contribuir para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada

em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para uma média igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da independência brasileira. A relação das metas estabelecidas é apresentada na tabela abaixo:

Tabela 1 – Metas Nacionais projetadas pelo IDEB para os anos iniciais do Ensino Fundamental

Ano	Ideb Observado	Metas Nacionais do Ideb
2005	3,8	-
2007	4,2	3,9
2009	4,6	4,2
2011	5,0	4,6
2013	-	4,9
2021	-	6,0

Fonte: Elaborada a partir dos dados do Inep/IDEB (2005-2021)

Dada a sua relevância como indicador de qualidade na educação básica, o IDEB está entre uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este plano é constituído por 30 ações, que aparecem no site do MEC de forma individualizada, encontrando-se justapostas, sem nenhum critério de agrupamento. No que se refere aos níveis escolares, a educação básica está contemplada com 17 ações, sendo 12 em caráter global e 5 de ordem específica aos níveis de ensino. Das ações que incidem globalmente sobre a educação básica situam-se o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) e o Plano de Metas do PDE-IDEB (SAVIANI, 2007).

Nessa direção, o livro intitulado "O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas" elaborado pelo MEC em 2007 cita a preocupação que conduziu a criação do IDEB. De acordo com este material:

> [...] são graves os dados relativos à aprendizagem, mas não se pode esquecer que são igualmente preocupantes as altas taxas de evasão e repetência. A divulgação, por escola, dados relativos ao desempenho médio dos alunos poderia ensejar um movimento de retenção, visando à melhoria do indicador de qualidade relativo ao desempenho, o que prejudicaria ainda mais o fluxo. A avaliação poderia, no limite, produzir efeitos contrários aos pretendidos. O PDE partiu do diagnóstico de que a "indústria da aprovação automática" é tão perniciosa quanto a "indústria da repetência". Dessa preocupação nasceu a idéia de combinar os resultados de rendimento escolar (fluxo apurado pelo censo escolar) num único indicador de qualidade: o

> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (BRASIL, 2007, p.20-21).

O indicador que ora discorremos foi pensado de modo a equilibrar a aprendizagem traduzida no desempenho dos alunos (em Língua Portuguesa e em Matemática) e o fluxo escolar também denominado de rendimento escolar. Na verdade, ele é calculado a partir das seguintes informações: taxa de aprovação e médias de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática. Os dados sobre aprovação escolar são obtidos no Censo Escolar[1], já as médias de desempenho são obtidas por meio das avaliações realizadas pelo Inep a cada dois anos: o Saeb e a Prova Brasil.

Mais precisamente, a forma geral do IDEB é dada por:

$$IDEBji = Nji\ Pji;$$

em que,

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

N ji = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j, obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;

P ji = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j;

Em função do exposto, é possível afirmar que o índice supracitado representa um avanço importante, pois combina os dados do rendimento do aluno com os dados da evasão e da repetência e possibilita aferir por um padrão comum nacional os resultados da aprendizagem de cada aluno, em cada unidade de ensino (SAVIANI, 2007). Em que pese a relevância desse indicador para a qualidade da Educação Básica, como observa Villas Boas (2008, p.19) "ter indicadores de avaliação que apontem a situação de cada

[1] O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado anualmente sob a coordenação do Inep. Conta com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da educação básica. Coleta dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar. Essas informações são utilizadas para traçar um panorama nacional da educação básica e servem de referência para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação, incluindo os de transferência de recursos públicos como merenda e transporte escolar, distribuição de livros e uniformes, implantação de bibliotecas, instalação de energia elétrica, Dinheiro Direto na Escola e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Além disso, os resultados obtidos no Censo Escolar sobre o rendimento (aprovação e reprovação) e movimento (abandono) escolar dos alunos do Ensino Fundamental e Médio são utilizados para o cálculo do Ideb (INEP, 2011b).

aluno, de cada escola e de cada município é fundamental. Mas o principal objetivo disso é ter como foco a aprendizagem". Dada a sua relevância, o desenvolvimento de pesquisas acerca dos impactos do IDEB na escola é cada vez mais presente.

Os Efeitos do IDEB na Escola

Nos últimos anos, a literatura da área apresentou a relação existente entre a avaliação (externa e de larga escala), o IDEB e as influências deste indicador no contexto escolar. Alguns dos pontos mais relevantes são: a responsabilização ou *accountability* (AFONSO, 2009) e a questão dos *rankings* e redução curricular (BONAMINO e SOUZA, 2012; MACHADO, 2012; SCHNEIDER, 2013).

Para Vianna (2000, p. 164) "uma das características fundamentais da avaliação é a sua transparência, que vai ter consequências, sobretudo no seu impacto". Essa transparência é viabilizada por meio da ampla publicação dos resultados da avaliação, que por sua vez, conduzem desdobramentos no interior da escola. Tal fato pode gerar uma "política de responsabilização" dos atores envolvidos, isto é, o trabalho direcionado de suas ações para a conquista de resultados positivos com base no sentimento de responsabilidade.

Para Afonso (2009) esse tipo de atitude diante os resultados de avaliações externas configura-se como uma das novas formas de atuação do governo no interior da escola. As respostas que alunos, professores, gestores e demais membros escolares emitem podem ser analisadas sob o ponto de vista do conceito de *accountability*, traduzido para o português como "responsabilização" ou ainda "prestação de contas".

O termo *accountability* significa *fijar la responsabilidad por las propias acciones y los resultados de dichas acciones*[2] (MANNO *et al.*, 2006 *apud* FREITAS, 2011). Vianna (2000, p. 119) nos esclarece que existem determinados padrões em educação, e tais padrões são "[…] internalizados por quem os adota, mas necessitam ser externalizados para que sejam do conhecimento público, a fim de que possam ser definidas responsabilidades e possa ser exigida uma prestação de contas (*accountability*)".

[2] "Fixar a responsabilidade por suas ações e seus respectivos resultados" (tradução livre).

Desse modo, ações e atitudes tomadas são pensadas seguindo um padrão de eficiência com vistas ao êxito cotidiano e em futuras avaliações. Em estudo sobre o tema, Freitas (2011, p.27) acrescenta que

> [...] a política de responsabilização vem trazendo, de fato, muitos benefícios e tem mostrado um novo caminho para a superação do desafio de promover uma educação de qualidade no Brasil, mas ela não pode ser vista como milagre. A responsabilização por si só não é uma solução mágica, entretanto se bem utilizada pode trazer ganhos significativos no âmbito educacional.

A política de *accountability* é na atualidade tema de diversos estudos e presente em pesquisas como a de Vidal e Vieira (2011). Em um estudo sobre a gestão educacional presente em dez municípios cearenses tendo como fio condutor os resultados no IDEB, as autoras analisam a política de responsabilização encontrada em sua amostra. Os instrumentos de avaliação como o SAEB e a Prova Brasil "permitiram a construção de uma valiosa base de dados para a elaboração de diagnósticos precisos e detalhados sobre problemas relativos ao desempenho de estudantes brasileiros e sobre a política educacional em geral" (VIDAL E VIEIRA, 2011, p. 424), o que aos poucos caminhou para a aquisição do caráter de responsabilização diante dos resultados. As autoras também salientam que

> [...] a responsabilização está intimamente associada à prestação de contas, uma vez que ser responsável por um processo ou um resultado implica – sobretudo no setor público em uma sociedade democrática – em ter que prestar contas dos resultados e do uso dos recursos aplicados (VIDAL; VIEIRA, 2011, p.425).

Como as autoras apontam a política de *accountability* já mostra sinais de seu estabelecimento, embora seja prematuro reconhecê-la como política norteadora de ações. As consequências citadas acima podem ser bem exemplificadas através dos resultados nas avaliações externas, que servem como parâmetros para obtenção de programas e recebimento de prêmios.

A avaliação agregou novos significados não só ao trabalho escolar, mas ao seu conteúdo. O tema currículo passou a fazer parte cada vez mais forte das temáticas envoltas à avaliação e à prática escolar. Para Schneider (2013, p.25), "o currículo é um campo de lutas, forças e tensões de grupos que tentam assegurar certos conhecimentos

para que estes passem a ser considerados válidos nos textos e nas salas de aula". Assim, trabalhar a avaliação envolve estudar o currículo.

Bonamino e Sousa (2012, p.375) em estudo pertinente ao tema traçaram três gerações de avaliação da educação básica no Brasil. A primeira enfatiza a avaliação com caráter diagnóstico, "sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo". A segunda geração contempla a divulgação pública dos resultados para as escolas e comunidade em geral. E a terceira faz alusão às avaliações que referenciam políticas de responsabilização, com base em seus resultados surtem sanções ou recompensas aos que dela fazem parte.

As autoras analisam que o desenho introduzido a partir da segunda geração produz "indicadores capazes de fornecer informações a respeito dos componentes do currículo que estão chegando aos alunos" (p. 386). As avaliações pertencentes à segunda geração, assim, "parecem estar reforçando o alinhamento, nas escolas e secretarias de educação, entre o currículo ensinado e o currículo avaliado" (p. 386).

É fato que as escolas estão sendo cobradas, pois além de estarem mais envolvidas e preocupadas com as avaliações externas, trabalham o ano todo para proporcionar aos alunos, um nível mais alto de preparo e aprendizagem para as provas. Como observa Gatti (2009, p. 15),

> [...] a preocupação com os resultados dos processos de ensino está presente atualmente nas administrações públicas da educação e nas escolas, dando margem a iniciativas como aperfeiçoamento dos currículos escolares, formação continuada de professores, revisão da formação básica de docentes, produção de materiais didáticos novos em vários tipos de suporte (impressos, virtuais, DVDs, etc.). O impacto dessas avaliações começa a ser sentido na educação básica esperando-se que as avaliações sejam vistas como estímulos à mudança em processos educacionais, e, não como punição.

A redução curricular pode ser observada ainda em estudos como o de Machado (2012) que retrata a relação entre a avaliação externa e a gestão escolar no que se refere ao uso dos resultados. Nesse estudo também é possível observar a relação que se faz entre os resultados adquiridos e as iniciativas que sugerem a redução do currículo, favorecendo as disciplinas e conteúdos pertinentes às avaliações externas, a exemplo a Prova Brasil.

Outro ponto observado pela autora são os *rankings* promovidos pela mídia, quando da divulgação dos resultados. Ao tornar público os resultados das avaliações,

não é objetivo do órgão responsável avaliador indicar os "melhores" e os "piores", e sim incentivar o trabalho pedagógico, identificando eficiências e deficiências. A cultura avaliativa em nosso país ainda é vista dessa forma, o que compromete a análise dos dirigentes escolares sobre o que de fato faz o IDEB auxiliar em seu desenvolvimento e como os demais programas tem a capacidade de estimular e potencializar a aprendizagem, foco do processo escolar final (DANTAS, 2012). Nesse sentido, pode-se dizer que outro efeito do IDEB consiste no ranqueamento, como nos mostra Villas Boas (2008) os primeiros resultados do IDEB produziram um ranqueamento das escolas, elogiando as primeiras colocadas e desqualificando as últimas. Outra implicação deste indicador no contexto escolar pode ser encontrada em Villas Boas (2008, p.19),

> [...] a partir da criação do IDEB, tanto em nível federal quanto nos estados e municípios têm sido criados mecanismos para evitar a repetência. Mas o que se observa é o uso insistente das palavras "repetência" e "reprovação", dando a impressão de que, se os alunos obtiverem nota que garanta sua aprovação, tudo estará resolvido. Não se têm observado ações voltadas para a "aprendizagem". Parece estar mantida a concepção tradicional de avaliação, atrelada à aprovação e à reprovação dos alunos.

Nesse sentido, a tentativa de driblar a repetência que atua negativamente na operacionalização do IDEB desponta como um efeito colateral deste indicador.

No que tange ao IDEB, podemos visualizá-lo como o grande catalisador das políticas educacionais desta última década e que, provavelmente, permanecerá nas próximas ações de âmbito federal, tendo em vista sua marcante presença no novo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13005/14), documento de ações norteadoras no próximo decênio.

Qualidade da Educação Básica

Como se sabe, o decreto 6.094 de 24 de abril de 2007 que instituiu o IDEB no território nacional expressa claramente a intenção de aferir a qualidade da educação básica. Não obstante, apesar de expressar por diversas vezes a preocupação em promover a melhoria da qualidade da educação básica, em nenhum momento o referido documento explicita o que vem a ser essa tão propalada qualidade.

A ideia de qualidade não é de uso exclusivo do campo educacional e não se origina nele. Geralmente, a sua concepção está vinculada aos postulados filosóficos, mas não se exaure por aí, pois a temática ganha grande efervescência na Revolução Industrial e ocupa centralidade na teoria de Frederick Taylor, quando a qualidade é diretamente relacionada com a produtividade.

O termo origina-se no latim *qualitate* e "aponta para a dimensão da *intensidade*. Tem a ver com profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação" (DEMO, 1994). Autores como Silva (1995, p.32-33) fazem relatos históricos acerca do surgimento da evolução da ideia de qualidade, apontando o momento que ocorreu a transposição deste conceito para o setor educacional, observe:

> [...] o conceito de Qualidade Total desenvolvido pelos norte-americanos na década de 30 e aperfeiçoado pelos japoneses no período pós-guerra começa a criar raízes em solo brasileiro, influenciado pelas mudanças políticas e econômicas ocorridas em vários países do mundo. Em 7 de novembro de 1990, o Presidente Collor lançou o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP) e instituiu 1991 como o Ano Nacional da Qualidade e Produtividade (...). A partir daí, o empresariado brasileiro, de modo especial, e setores de prestação de serviços se conscientizaram de que a saída para acompanhar o desenvolvimento do primeiro mundo era investir em qualidade. Começou, então, a febre da qualidade, que tem invadido empresas, indústrias, áreas de saúde, setor educacional, etc.

A qualidade na educação não é assunto tão novo. Na verdade, ela tem sido preocupação de educadores e de gestores de políticas educacionais ao longo do século XX. Na década de 30, os pioneiros da educação já buscavam uma educação com qualidade. Mais tarde, nas décadas de 50 e 60, a lei de Diretrizes e Bases da Educação buscou uma nova estruturação dos sistemas educacionais que concorreriam para uma melhor educação. Na década de 70, a lei 5692/71 promoveu a implantação do ensino profissionalizante e a profissionalização dos especialistas em educação, com vistas à melhoria na educação (SILVA, 1995). A partir da década de 80 a qualidade do ensino torna-se pauta nas preocupações internacionais e nacionais. Em virtude disso, a evasão e a repetência foram objeto de pesquisas mais abrangentes. Foi nesse período que a necessidade de obter informações mais gerais sobre a Educação levou à adoção da avaliação de sistema.

Para Silva (2009, p.219), nas políticas sociais do país

> [...] ocorre uma transposição direta do conceito de qualidade própria dos negócios comerciais para o campo dos direitos sociais e, neste, a educação pública com a participação ativa e constante de técnicos de organismos internacionais na definição de políticas sociais.

Se no setor industrial a noção de qualidade está relacionada com a preocupação com o controle na fabricação de um determinado produto, como pode ser estabelecida a qualidade da educação?

De acordo com Toranzos (2004) apud Vieira et al. (2014) a definição para qualidade da educação, deve ser analisada sob três dimensões: a primeira é entendida como "eficácia", que consiste em assegurar que os alunos realmente aprendam o que se supõe devem aprender – aquilo que está estabelecido nos planos e programas curriculares – ao fim de determinado ciclo ou nível. Esta dimensão do conceito põe em primeiro plano os resultados de aprendizagem efetivamente alcançados pela ação educativa.

A segunda dimensão é complementar à primeira e se refere ao que se aprende no sistema educativo e a sua "relevância" em termos individuais e sociais. Assim, uma educação de qualidade é aquela cujos conteúdos respondem adequadamente ao que o indivíduo necessita para desenvolver-se como pessoa – intelectual, afetiva, moral e fisicamente – e para ter um desempenho adequado em diversos âmbitos da sociedade – político, econômico e social. Essa dimensão do conceito põe em primeiro plano os fins atribuídos à ação educativa e sua concretização nos desenhos e conteúdos curriculares.

A última dimensão se refere à qualidade dos "processos" e meios que o sistema oferece aos alunos para o desenvolvimento de sua experiência educativa. Nesta perspectiva, uma educação de qualidade é aquela que oferece às crianças e adolescentes um adequado contexto físico para a aprendizagem, um corpo docente devidamente preparado para a tarefa de ensinar, bons materiais de estudo e de trabalho, estratégias didáticas adequadas etc.

Enquanto as dimensões da eficácia e da relevância podem ser observadas através de mecanismos de avaliação de sistema, a exemplo da Prova Brasil, a terceira dimensão, que está associada à qualidade dos processos, pode ser avaliada através de mecanismos cotidianos que tem forte associação com procedimentos de gestão.

Ao relacionar IDEB e qualidade da educação, Oliveira (2007, p. 33) aponta uma deficiência ao afirmar "[...] que, se passamos a considerar como um indicador de qualidade da educação apenas resultados de produto, difundimos uma ideia de que os

processos educativos não são importantes". Desta forma, o autor corrobora a ideia trazida por Toranzos (2004) apud Vieira et al. (2014) ao considerar que o IDEB, como uma das dimensões de qualidade da educação (produto), deve ser acompanhada de outras duas: a dimensão de insumos e a de processos.

Considerações Finais

A proposta deste estudo foi sair da visão superficial sobre o IDEB tão relatado nas atuais discussões acerca da Educação Básica e avançar na compreensão deste indicador, abrindo espaço para discussão entre os profissionais da educação. Nessa direção, buscou-se colocar e tratar a referida questão a partir do estudo em contextos mais amplos por meio da leitura de autores que tem pensado a questão nos últimos anos e da análise do decreto 6.094 de 24 de abril de 2007 que instituiu o IDEB no território nacional.

Neste estudo, constatou-se que em busca da qualidade da Educação Básica o IDEB tem gerado efeitos de diversas ordens na escola, a saber: *accountability*, ranqueamento, redução curricular e mecanismos para driblar a repetência.

Resta saber se a elevação do IDEB ao longo do tempo assumirá uma relação diretamente proporcional ao aumento da qualidade da educação. Nesse sentido, poderemos dizer que quanto maior a média do IDEB melhor será a qualidade educacional. A lógica que sustenta este indicador apoia-se no estabelecimento dessa relação. Assim, a qualidade é expressa a partir de termos numéricos, mais precisamente numa escala de 0 a 10.

É consenso enunciar que o IDEB está vinculado à cultura avaliativa que está se instalando aos poucos nas escolas, levando-as a refletir novas ações em busca de melhores resultados. Os impactos gerados pelas avaliações externas, e em particular pelo IDEB, apresentam apenas uma das características referentes à qualidade, como bem explicam os autores abordados. Cabe ao governo federal desenvolver outros mecanismos de aferição e controle de qualidade, a fim de complementar e esclarecer esse conceito, deixando-o claro à gestão escolar. Todavia, a função do Estado não deve se limitar ao controle, pois a melhoria da qualidade da educação que implica na efetiva contribuição da escola na democratização do conhecimento passa, necessariamente, pelo expressivo aumento de recursos financeiros na área.

Referências bibliográficas:

AFONSO, A. J. Políticas avaliativas e accountability em educação – subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo* **Revista de Ciências da Educação**. nº 9. p. 57-70. maio/ago2009.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três Gerações de Avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr/jun, 2012.

BRASIL. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF, MEC, 2007. Disponível: http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/. Acesso em 10 de maio de 2014.

DANTAS, L. M. **A Política Educacional no Chão da Escola: estudo de caso em dois municípios cearenses.** Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2012. 90 p. Monografia – Pedagogia, __ Fortaleza, 2012.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. ISSN 1414-0640

FREITAS, P. F. **Escolas com alto e baixo rendimento no IDEB: estudo comparativo entre quatro escolas no interior do ceará.** Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2011. 87 p. Monografia – Pedagogia, __ Fortaleza, 2011.

GATTI, B. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. *Sísifo* **Revista de Ciências da Educação**, nº 9, p.7-18, maio/ago 2009. Disponível em: http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20PT%20d1.pdf.

INEP. **Portal Ideb**, 2011a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>. Acesso em: 09 de jun. de 2014.

INEP. **Censo escolar**, 2011b. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo

MACHADO, C. Avaliação Externa e Gestão Escolar: reflexões sobre uso dos resultados. **Revista @mbienteeducação** 5(1), p. 70-82, jan/jun, 2012.

MATOS, S. L.; VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional:** o prazer de conhecer. 2. ed. rev. atual – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

OLIVEIRA, R. P. Qualidade com garantia de respeito às diversidades e necessidades de aprendizagem. In: GRACIANO, M. **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)** – São Paulo: Ação Educativa, 2007. – (Em Questão, v. 4)

SAVIANI, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise do projeto do MEC. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p.1231-1255, out. 2007. Disponível em:http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf. Acesso em: 24 de abr. de 2014.

SCHNEIDER, M. P. Políticas de Avaliação em Larga Escala e a Construção de um Currículo Nacional para a Educação Básica. *EccoS* – **Revista Científica**. São Paulo, n. 30, p. 17-33, jan/abr. 2013.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública. **Cadernos Cedes**. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas: v.29, n.78, p.216-226, maio/ago 2009.

SILVA, R. C. Educação: a outra qualidade. Piracicaba: Ed. Unimep, 1995.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.22, n. 50, p.419-434, set./dez. 2011. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1658/1658.pdf. Acesso em: 14 de maio de 2014.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional:** teoria, planejamento e modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIEIRA; S. L.; DANTAS, L. M.; MORAES, R. R. A. Fatores Associados ao Sucesso Escolar. In: VIEIRA, S. L; VIDAL, E. M. (Orgs). **Gestão Escolar no Maciço de Baturité.** Fortaleza: Design Editorial, 2014. p. 7-26.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papirus, 2008.