



O índice de desenvolvimento da educação básica e o currículo escolar¹

The development index of basic education and scholl curriculum

Ivanei de Carvalho dos Santos²
Secretaria de Educação de Itapetinga/BA

Arlete Ramos dos Santos³
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Elisângela Andrade Moreira Cardoso⁴
Secretaria de Educação de Vitória da Conquista/BA

RESUMO

Este texto objetiva apresentar os resultados de um mapeamento da produção científica brasileira, referente ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, expressa nas dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas desde a implantação do mesmo. O percurso metodológico utilizado seguiu a ordem: levantamento bibliográfico da produção; seleção das produções que mais se aproximavam do tema da pesquisa, a sistematização das informações e organização dos resultados, utilizou também a análise documental, a pesquisa qualitativa e o método aplicado para a discussão das informações foi o Materialismo Histórico Dialético. Para a análise dos dados, considerou-se o ano de publicação das produções, a região do país em que se concentram e a relação dos temas com os objetivos da pesquisa. O estudo indicou que apesar de ser um tema novo entre os pesquisadores, está em crescente evolução e que a elevação do Ideb urge de implantação de políticas públicas tanto no atendimento aos alunos, infraestrutura das unidades escolares, formação de professores, material didático coerente com as metodologias implantadas em sala de aula, mas também no setor social, visto que está amplamente envolvido com o desempenho dos alunos.

Palavras-Chave: Produção Científica; Ideb; Políticas Públicas.

¹ Esse texto traz um recorte da Dissertação de Mestrado da autora Ivanei de Carvalho dos Santos, defendida em 2018, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGEd/Uesb.

² Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Uesb, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo e da Cidade - Gepemdecc/Uesb. É professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Itapetinga/BA. <https://orcid.org/0000-0002-8512-5333>. E-mail: ivanei_csantos@yahoo.com.br.

³ Pós-Doutorado em Educação e Movimentos Sociais do Campo pela Universidade Estadual Paulista UNESP. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, atuando na Graduação e Pós-Graduação. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo e da Cidade - Gepemdecc. <https://orcid.org/0000-0003-0217-3805>. E-mail: arlerp@hotmail.com.

⁴ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGEd/Uesb; Mestre em Docência Universitária pela Universidade Tecnológica Nacional de Buenos Aires - UTN/AR; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo e da Cidade - Gepemdecc/Uesb, do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação do Campo - Gepec/Uesb e do Grupo de Estudos e Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente - Difort/Uesb, com registros no CNPq. Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista - BA. <https://orcid.org/0000-0001-9581-0644>. E-mail: elisangelajgela@gmail.com.



ABSTRACT

This text aims to present the results of a mapping of the Brazilian scientific production, referring to the Basic Education Development Index - Ideb, expressed in master's dissertations and doctoral theses defended since Ideb's implementation. The methodological path applied used the following order: bibliographic survey of production; selection of the productions that came closest to the research theme, the systematization of information and the organization of results, as well as the use of documentary analysis, qualitative research and Dialectical Historical Materialism as the method applied for the discussion of information. Considered for the analysis of the data were the year of publication of the productions, the region of the country in which they are concentrated, and the relation of the themes with the research objectives. The study indicated that, despite being a new topic among researchers, it is on a growing evolution moreover that the rise of Ideb urges the implementation of public policies both in the service to students, infrastructure of school units, teacher training, teaching material consistent with the methodologies implemented in the classroom, additionally in the social sector, as it is largely involved in student performance.

Key words: Scientific Production; Ideb; Public Policy.

Introdução

As preocupações em avaliar o ensino no Brasil não são recentes, as inquietações que giram em torno do assunto são crescentes entre os governantes do país. Entretanto, essas apreensões acirraram a partir da década de 1990 com o avanço das políticas neoliberais, quando, com a reforma administrativa e a regulação das políticas públicas há um afastamento do Estado na execução, passando para os entes federados essa responsabilidade, funcionando apenas como financiador e avaliador dessas políticas. Barroso (2005) chama a atenção para o termo regulação presente nas discussões referentes ao debate sobre a reforma da administração do Estado na educação e sua modernização, em que o Estado age como regulador e avaliador das políticas públicas baseadas nos resultados, ao afirmar que:

O Estado não se retira da educação. Ele adota um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não alcançados. Se, por um lado, ele continua a investir uma parte considerável do seu orçamento em educação, por outro, ele abandona parcialmente a organização e a gestão cotidiana, funções, que transfere para níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com autores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do 'mercado' educativo (BARROSO, 2005, p. 7).

Entretanto, foi a partir de 2007 que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb foi criado, objetivando medir a qualidade do aprendizado no país e visando estabelecer



melhorias na Educação Básica, visto ser uma preocupação neste momento devido ao grande número de alunos em distorção idade/série, repetência e evasão. Contudo, as formas de como são medidos esse Índice geram algumas críticas entre pesquisadores, visto que o índice é medido por testes padronizados não levando em conta as diferenças regionais, sociais e o currículo escolar, uma vez que os educadores se preocupam em lecionar com maior profundidade os conteúdos que são abordados nos testes.

As discussões aqui apresentadas são oriundas de educadoras que vivenciaram na prática a preparação dos alunos para a realização dos testes e viram a necessidade de aprofundar o tema acerca de como vem sendo tratado por outros pesquisadores, concretizando um mapeamento das pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da Capes, com informações que são expostas nesse estudo durante os anos de 2017 e 2018 e que contribuiu para o embasamento da dissertação intitulada “O Impacto das Políticas do Plano de Ações Articuladas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em Municípios da Bahia”, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGEd/Uesb.

1. O Ideb e o Estreitamento Curricular

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, foi criado em 2007, pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, formulado para medir a qualidade do aprendizado em todo o território nacional e estabelecer metas para a melhoria da Educação Básica. No entanto, Araújo (2007 apud FREITAS, 2007) tem outra opinião sobre o Ideb:

Por isso concluo que o Ideb é mais um instrumento regulatório do que um definidor de critérios para uma melhor aplicação dos recursos da União visando alterar indicadores educacionais. O resultado de cada município e de cada estado será (e já está sendo) utilizado para ranquear as redes de ensino, para acirrar a competição e para pressionar, via opinião pública, o alcance de melhores resultados. Ou seja, a função do MEC assumida pelo governo Lula mantém a lógica perversa vigente durante doze anos de FHC (FREITAS, 2007, p. 967).

O Ideb é calculado a partir da taxa de rendimento escolar obtido através do Censo Escolar realizado anualmente, e das médias obtidas nos exames aplicados pelo Inep.

Segundo o Portal do MEC,

As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos (BRASIL, 2017).

Para alcançar a meta projetada, os Municípios e Estados utilizam de vários recursos, como cursos de formação de professores com base nos descritores da Prova Brasil e aplicação de simulados para os alunos e sistemas de apostilas. Ainda priorizam as disciplinas que são foco dos testes padronizados por meio de uma redução do currículo, que ensina somente o básico e molda o aluno de acordo com os interesses da classe dominante, além de prescrever orientações curriculares para legitimar a hegemonia cultural do Estado, controlando tecnicamente o sistema educativo. De acordo com Freitas (2012, p. 389),

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres.

Nesse caso, o básico é o que é solicitado nos testes patronizados tendo por base a leitura e os cálculos matemáticos e com isso, os professores se limitam a ensinar somente as disciplinas que servem como parâmetros para os referidos testes. Nessa vertente, Freitas (2012, p. 389) expõe:

O argumento para justificar a limitação ao básico é que os outros aspectos mais complexos dependem de se saber o básico, primeiro. Um argumento muito conhecido no âmbito do sistema capitalista e que significa postergar para algum futuro não próximo a real formação da juventude, retirando dela elementos de análise crítica da realidade e substituindo-se por um “conhecimento básico”, um corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem restritas (usualmente leitura, Matemática e Ciências). A consequência é o estreitamento curricular focado nas disciplinas testadas e o esquecimento das demais áreas de formação do jovem,



em nome de uma promessa futura: domine o básico e, no futuro, você poderá avançar para outros patamares de formação.

A situação é tão agravante que hoje temos uma Base Nacional Curricular Comum – BNCC, que prescreve os conteúdos básicos para todos os estudantes do país dominarem. Segundo o portal do MEC,

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DNCC) (BRASIL, 2017).

Em abril de 2017, considerando as versões anteriores do documento, o Ministério da Educação - MEC concluiu a sistematização e encaminhou a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação – CNE, tendo como marcos legais que embasam a BNCC:

Constituição Federal de 1988 a qual estabelece no seu Artigo 210, serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais;
LDB 9394/96 no seu Artigo 9º inciso IV, A União incumbir-se-á de estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;
Plano Nacional de Educação – PNE 2014, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, que reitera a necessidade de estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estado, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitando as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2017).

Apesar de estar assegurada por normas que regem o país, a BNCC foi aprovada de forma aligeirada e com pouca divulgação para com a sociedade e os atores envolvidos no processo da educação. A consulta pública constava de visualização dos conteúdos dispostos para cada disciplina, com objetivos expostos de forma alongada e muito cansativa,

dificultando o poder de escolha e sem considerar que boa parte da população é desprovida de conhecimento para exercer tal competência. Mais uma vez, foi aprovada uma Base Nacional Comum sem a participação de todos (embora os seus idealizadores persistem em afirmar que foi de ampla aceitação da sociedade), cuja prática imposta sobre o currículo controla o planejamento do professor em seu exercício da sala de aula e o considera como marionete nas mãos dos especialistas que ordenam o que deve ser ensinado na escola. Estas medidas têm como objetivo preparar a população estudantil para a realização das avaliações externas, com o desígnio de obter a tão almejada meta no Ideb. Como adverte Freitas (2014, p. 1092):

É neste primeiro eixo fundante do processo pedagógico (objetivos/ avaliação) que a disputa com os reformadores se encontra neste momento, face à iniciativa destes para ampliar o papel da avaliação no controle da escola (Lei 13005/2014 do Plano Nacional de Educação) e por definir os objetivos de ensino (através de uma base nacional comum, também incluída no PNE) nos termos de uma matriz formativa que preserve o formato atual da escola e trave o par dialético dos conteúdos/métodos (com apoio da Lei de Responsabilidade Educacional em tramitação no Congresso).

Nas palavras do autor são percebidas as preocupações em relação ao Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e a BNCC, todos alinhados com as matrizes curriculares das avaliações externas, com o intuito de controlar as escolas, de modo que possam ensinar somente o básico para a população. E, ao ser ensinado somente o básico, nega o direito da aprendizagem global, e isso interfere na formação e na qualidade do trabalhador, aumenta o controle sobre a escola e camufla as desigualdades sociais e acadêmicas. Nesse sentido, Freitas (2014, p. 1090) afirma que:

No entanto, juntamente com a exigência proclamada do acesso de todos ao básico, pela qual cobram a escola, aceitam em seguida a diferenciação acadêmica no “pós-básico” intrínseca à escala de classificação do desempenho nas avaliações (abaixo do básico, básico, proficiente, avançado) a qual é justificada com fundamento em outra tese liberal: ir além do direito ao básico depende das “aptidões” e do “dom” das pessoas. Depende do esforço e *mérito de cada um*. Os liberais não convivem com a igualdade de resultados, apenas com a igualdade de oportunidades. Com esta lógica, mantém-se intacto o funcionamento do processo de exclusão, transferindo-se a culpa, agora, para o próprio estudante quando aparecem as “justas diferenças” obtidas pelo mérito de ter aproveitado as oportunidades, para além do básico (obrigatório) esperado na porta das empresas. Ao trabalhador, o básico; às elites, a formação ampla.



Essas ações são consequências das políticas neoliberais presentes no Brasil a partir da década de 1990. O neoliberalismo na sua essência separa as pessoas por classe e desmerece o que prega a democracia, no tocante à igualdade de condição para todos. Com as escolas não é diferente, elas funcionam como aparelho ideológico do Estado capitalista e prepara a população para atuar nos postos de trabalho, na sociedade. Como afirma Apple (2001, p. 86),

muitos deles responsáveis por reformas curriculares e investigadores educativos, dizem-me que as escolas são motores para uma democracia meritocrática. Uma percentagem mais reduzida, com a qual, devo admitir, sinto, por vezes, bastante proximidade, analisa as escolas sob uma perspectiva mais estrutural. Dizem-me que as escolas são simplesmente mecanismos para a reprodução da divisão do trabalho.

Os indivíduos que sobressaem nesse processo excludente, nem sempre são avaliados por mérito, haja vista que os melhores cargos não estão com quem realmente merece. Nessa conjuntura, são valorizados os apadrinhamentos e as indicações, pratica esta que desmerece quem tem a capacidade adquirida através do esforço próprio e o exclui do mercado ou o faz exercer funções inferiores que funcionam como exército de reserva. Nas palavras de Apple (2001, p. 110),

O aparelho cultural de uma determinada sociedade, especialmente a escola, encontra-se organizado de tal maneira que colabora na produção de uma mercadoria - através do trabalho excedente dos seus empregados - que é, afinal, controlada e acumulada por um pequeno grupo da população. Os grupos de pessoas que não "podem" contribuir para a maximização de sua produção são rotulados e estratificados.

Nesse sentido, as escolas acabam funcionando como quase mercado, com competição acirrada por melhores resultados; sobressaem os alunos tidos como bons e aqueles que não se enquadram neste contexto são vistos como desajustados. Nesse contexto, a ideologia do capitalismo prega que a culpa do desajuste social é do próprio indivíduo, e que o currículo, as orientações e as formas como são ministrados os conteúdos não têm relação direta com esse desajustamento. Partindo desse pressuposto, Apple (2001, p. 88) afirma que a classe dominante faz com que o indivíduo acredite que:

O desajustamento é “merecido” pelo próprio desajustado, dado que os currículos explícitos e oculto, as relações sociais ao nível da sala de aulas e ainda as categorias através das quais os educadores organizam, avaliam e conferem significado às atividades encontradas na escola são interpretadas como sendo basicamente neutras.

O Estado mais uma vez se isenta do processo e coloca o próprio indivíduo como culpado pelo seu insucesso. As avaliações externas surgem como forma de prestar conta para a sociedade, como melhoria para a educação básica na tentativa de criar um mercado educacional para atender ao fracasso escolar. Segundo Reynaldo Fernandes, presidente do INEP em 2007, considerado mentor do Ideb,

Quando se cria um sistema de avaliação e passa a haver responsabilização pelos resultados, os gestores vão se preocupar com as notas e as metas. Qual é a defesa desse sistema: se existe um mecanismo para atribuir responsabilidades, os gestores vão melhorar o ensino. Quais são as críticas? Eles podem tentar falsear as notas, excluir os alunos mais fracos. Nos estados Unidos, isso aconteceu. Esses argumentos não têm como ser revidados. Mas não pode deixar de dar um “remédio” para a educação por causa dos efeitos colaterais que ele pode causar.

Os efeitos colaterais para a educação custam muito caro para as classes populares, que acabam sendo excluídas do processo educacional e permanecem na escola por um período maior, porém excluídas por não se adequarem aos novos paradigmas da educação. Freitas (2007, p. 979) expõe essa situação ao afirmar que:

As professoras de 4ª série estão surpresas pelo fato de a pobreza ter chegado até elas sem saber as disciplinas escolares. Têm razão de estar surpresas. Antes, os mais pobres eram expulsos mais cedo da escola, portanto, não chegavam à quarta série. Essa surpresa é, ao mesmo tempo, um elemento de denúncia da precariedade com que eles percorrem o sistema educacional. Pusemos a pobreza na escola e não sabemos como ensiná-la. Nenhum processo de avaliação externo resolverá isso. A solução equivocada tem sido liberar o fluxo e deixar de reprovar para esconder o fracasso. Não que a reprovação tivesse sentido, mas pelo que foi substituída?

O sobredito autor esclarece que é contra a reprovação, mas que não pode fazer disso o foco de atuação das políticas públicas; relata que nem toda reprovação se dá por causas pedagógicas e que combater a reprovação é apenas uma parte da solução. Reduzir os índices de reprovação é necessário, porém, não é suficiente. Entretanto, dada a composição do Ideb, ele poderá estimular no curto prazo a liberação do fluxo para reduzir a reprovação, ajustar o tempo de permanência do aluno na escola e aumentar o valor deste índice, sem que isso necessariamente signifique aumento do desempenho do aluno (FREITAS, 2007). As metas do Ideb vêm sendo calculadas a partir de 2005 com projeção até 2022 e o Brasil pretende alcançar a média 6,0 como pode ser conferido nas tabelas abaixo.



Tabela 1: IDEB Brasil: Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	Ideb Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3,8	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	6,0
Dependência Administrativa												
Estadual	3,9	4,3	4,9	5,1	5,4	5,8	4,0	4,3	4,7	5,0	5,3	6,1
Municipal	3,4	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	3,5	3,8	4,2	4,5	4,8	5,7
Privada	5,9	6,0	6,4	6,5	6,7	6,8	6,0	6,3	6,6	6,8	7,0	7,5
Pública	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	3,6	4,0	4,7	4,7	5,0	5,8

Tabela 2: Ideb Brasil: Anos Finais do Ensino Fundamental

	Ideb Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3,5	3,8	4,0	4,1	4,2	4,5	3,5	3,7	3,9	4,4	4,7	5,5
Dependência Administrativa												
Estadual	3,3	3,6	3,8	3,9	4,0	4,2	3,3	3,5	3,5	4,2	4,5	5,3
Municipal	3,1	3,4	3,6	3,8	3,8	4,1	3,1	3,3	3,3	3,9	4,3	5,1
Privada	5,8	5,8	5,9	6,0	5,9	6,1	5,8	6,0	6,0	6,5	6,8	7,3
Pública	3,2	3,5	3,7	3,9	4,0	4,2	3,3	3,4	3,4	4,1	4,1	5,2

Tabela 3: Ideb Brasil: Ensino Médio

	Ideb Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3,4	3,5	3,6	3,7	3,7	3,7	3,4	3,5	3,7	3,9	4,3	5,2
Dependência Administrativa												
Estadual	3,0	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,1	3,2	3,3	3,6	3,9	4,9
Privada	5,6	5,6	5,6	5,7	5,4	5,3	5,6	5,7	5,8	6,0	6,3	7,0
Pública	3,1	3,2	3,4	3,4	3,4	3,4	3,1	3,2	3,4	3,6	4,0	4,9

Fonte: Saeb e Censo Escolar (2017)⁵.

Os dados revelam que nos anos iniciais da educação básica o Brasil vem alcançando as metas projetadas com maior facilidade, enquanto que os índices dos anos finais e do ensino médio estão longe para atingirem a média esperada para 2022 (6,0). Isso demonstra o baixo desempenho dos alunos nos testes e também os poucos investimentos em políticas públicas para essa etapa do ensino, com problemas evidentes que repercutem nas médias vinculadas em todo o país.

Algumas ações têm sido adotadas como a reforma do Novo Ensino Médio, realizada pelo governo, por meio da Medida Provisória (MP) nº 746/2016. O texto estabelece a segmentação de

⁵ Os resultados marcados em cinza referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

disciplinas de acordo com áreas do conhecimento e a implementação gradual do ensino integral. Quanto às alterações no currículo, este será dividido entre conteúdo comum e assuntos específicos de acordo com o itinerário formativo escolhido pelo estudante (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica). Português e Matemática continuam obrigatórios nos três anos do ensino médio, e o ensino de línguas maternas é assegurado às comunidades indígenas (BRASIL, 2016).

Após várias críticas da população o texto volta a reincluir como disciplinas obrigatórias Artes e Educação Física, pois estas disciplinas foram excluídas pelo texto original da MP. Entre as línguas estrangeiras, o Espanhol não será mais obrigatório, ao contrário do Inglês, que continua obrigatório a partir do 6º ano do ensino fundamental. Já as disciplinas de Filosofia e Sociologia que tinham sido excluídas pelo Poder Executivo, passaram a ser obrigatórias apenas na BNCC, assim como Educação Física e Artes. A inclusão de novas disciplinas obrigatórias na BNCC dependerá da aprovação do Conselho Nacional de Educação e da homologação do Ministro da Educação. Vale lembrar que a organização do Ensino Médio poderá ser na forma de módulos ou sistema de créditos com terminologia específica. O aluno ainda contará com o ensino técnico sendo que para cursar a formação técnica de nível médio, o estudante precisa cumprir ao longo de três anos 2,4 mil horas do ensino regular e mais 1,2 mil horas do técnico. A nova legislação prevê que essa formação ocorra dentro da carga horária do ensino regular, desde que o aluno continue cursando Português e Matemática e, ao final do Ensino Médio o aluno obterá o diploma do ensino regular e um certificado do ensino técnico. Os professores da formação técnica poderão ser profissionais de notório saber em sua área de atuação ou com experiência profissional atestada por titulação específica ou prática de ensino (BRASIL, 2017).

As críticas em relação à Medida Provisória do novo ensino médio giram em torno de questionamentos de que a reforma foi feita por meio de medidas sem o debate com professores, alunos, especialistas e a sociedade. E quanto à proposta do ensino integral, questiona-se como os Estados e Municípios financiarão.

Freitas (2007, p. 982) coloca que “A melhoria do ensino, de fato, não vai ocorrer por cobranças a distância, mas por políticas de Estado que levem ações locais nos municípios, entre elas à avaliação institucional das escolas pelo envolvimento de seus atores (...)”. Assim, as ações do Governo para a reforma do ensino médio não levaram em consideração a consulta prévia dos educadores, pais e estudantes.



Com o novo direcionamento das políticas sociais e o papel do Estado que atua como gerenciador, financiador e avaliador de políticas, as ações se demonstram falhas para o atendimento da população e afastou dela os que mais precisam na classe popular. Nas palavras de Sacristán (2000), conclui-se que o currículo prescrito agrupa e separa os saberes por cursos e por ciclos que determinam o tempo da aprendizagem de cada aluno. Nesse contexto, o Estado tem a pretensão de definir precisamente o que ensinar e quando ensinar ao regular o currículo e controlar o processo pedagógico, com implicações para uma educação de qualidade.

Nesta linha caminham as avaliações que utilizam seus resultados para as projeções do Ideb e dentro do cenário científico, estudos apontam os efeitos obtidos no panorama brasileiro. A esse respeito, foi realizada uma investigação no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, com aventadas considerações no item posterior.

2. Metodologia

Para apreciação das informações este estudo priorizou a análise documental dos elementos que constam na Plataforma da Capes sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Para Bardin (1977, p. 45), a análise documental é “[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente do original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência”.

A pesquisa para esse texto foi de cunho qualitativa, de natureza exploratória. Segundo Ludke e André (1986), a abordagem qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada; enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em relatar a perspectiva dos participantes. Nessa vertente encontra-se esse estudo como um espaço que busca compreender o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb e os estudos de caráter científico existentes sobre o mesmo.

Segundo Minayo (1997, p. 21-22):



A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível ou realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O método de análise foi o Materialismo Histórico Dialético, tal opção decorre do entendimento de que o referido enfoque contribui para desvelar a realidade, pois busca abranger o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Segundo Rodríguez, (2014, p. 139), o Método Materialista Histórico Dialético considera que o mundo, por sua própria natureza é material e que os múltiplos e variados fenômenos do mundo e da natureza constituem diversas formas e modalidades da matéria em movimento.

Os estudos de Marx vão muito além da teoria, pois o referido autor estudou a realidade em sua totalidade, dando uma resposta à sociedade, saindo da “coisa em si” para um “concreto pensado”. Com esses resultados Marx marcou uma nova etapa na história das investigações científicas, pois desdobram diante das ciências sociais novas possibilidades de desenvolvimento científico. Com o Materialismo Histórico a economia política tornou-se verdadeiramente uma ciência social, pois passou a dar uma explicação científica e coesa da sociedade capitalista (FERNANDES, 2008, p. 25).

Partindo desse pressuposto é que as análises desse estudo se consagram, considerando as categorias de totalidade, contradição, mediação e práxis. A categoria *mediação* é fundamental por estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade. A *totalidade* existe nas e através das mediações, ou seja, as partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas numa série de determinações recíprocas que se modificam constantemente. A *práxis* representa a atividade livre, criativa, que por meio dela é possível transformar o mundo humano e a si mesmo. A *contradição* promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos. O ser e o pensar modificam-se na sua trajetória histórica marcados pela contradição, pois a presença de aspectos e tendências contrários contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro (MASSON, 2012).

Assim, justifica-se a escolha pelo método do Materialismo Histórico Dialético, como mais adequado para as discussões no campo das pesquisas e dos estudos em educação, visto



que este método propicia a composição de uma inquietude no pesquisador, não buscando culpados ou vítimas, não propondo juízo de valor, muito menos procurando soluções para a manutenção do *status quo*, mas, compreendendo a realidade e investigando as opções desta realidade para transformá-la (MARX, 2006; MARX; ENGELS, 1995).

Para a análise das informações, considerou-se o ano de publicação das produções e a região do país em que se concentram a relação dos temas com os objetivos da pesquisa. Entretanto, pelo quantitativo de pesquisas para esse estudo priorizou-se a dissertação de Burgie, em 2014, e a tese de Menegão, em 2015, por considerar o objeto de pesquisa de ambas como relevante para a temática aqui desenvolvida, não descartando as demais para pesquisas futuras e maior aprofundamento das informações.

Como as contribuições da Plataforma da Capes estão em constante movimentação, alguns elementos podem sofrer alterações no decorrer do tempo. Partindo desse princípio, o estudo não se esgota aqui, constando de fonte de pesquisa para futuros estudiosos, além de confirmar as características próprias do método do Materialismo Histórico Dialético, uma vez que as discussões em torno do mesmo estão em constante movimento.

3. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: O que revelam as pesquisas

Para análise referente ao Ideb foi realizado um levantamento no Banco de dados de teses e dissertações da Capes. A procura foi realizada pelo título “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb”, com refinamento dos resultados alcançados para dissertações de mestrado e teses de doutorado, no recorte temporal de 2010 a 2016, cuja grande área de conhecimento foi Ciências Humanas; área de conhecimento: Educação; área de avaliação: Educação; área de concentração: Educação, e nome do programa: Educação. Ao ser realizada a pesquisa apareceram dados a partir de 2013 e, por conseguinte, as informações contidas nesta pesquisa terão como referência os anos de 2013 a 2016.

Foram encontradas 65 dissertações de mestrado, destas, foram excluídos seis trabalhos que não apresentavam o objetivo desta pesquisa. Pesquisamos também, teses de doutorado e os resultados apontaram 28 registros, mas não foi possível excluir nenhuma, haja vista que todas mencionam sobre o tema. Segue a tabela com as informações distribuídas por ano.

Tabela 4: Busca Banco da Capes – Título Ideb

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES
2013	14	6
2014	17	5
2015	17	6
2016	11	11

Fonte: Banco da Capes, elaboração das autoras, 2017.

Todas trazem em suas abordagens o tema “avaliação” e os testes padronizados elaborados em larga escala. Entre os anos estabelecidos como referência, observou-se que o número de dissertações supera ao de Teses, no entanto, para o ano de 2016, o quantitativo coincidiu, o que pode demonstrar como fator positivo, o aumento de interesse pelo tema sobre a ótica dos pesquisadores em nível de doutorado. Essas informações são distribuídas por regiões geográficas do país observadas a seguir.

Tabela 5: Dissertações sobre o Ideb por Regiões - Banco da Capes

Ano	Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Norte	Nordeste	Total
2013	8	4	2	0	0	14
2014	6	5	3	1	2	17
2015	7	8	1	0	1	17
2016	4	7	4	0	0	15

Fonte: Banco da Capes, elaboração das Autoras, 2017.

De acordo com a tabela 5, é possível observar que os maiores quantitativos de produções estão nas regiões Sul e Sudeste, e o menor está nas regiões Norte e Nordeste. Concomitante a isso, Barros (2000, p. s/n) assegura que:

Além de concentrar o maior número de mestres e doutores brasileiros, o Sudeste é também a região que vem titulando a grande maioria dos novos mestres e doutores no país. Pode-se concluir, portanto, que a formação de pesquisadores em escala regional está seguindo o mesmo padrão das desigualdades existentes, revelando a tendência de continuidade de um problema incompatível com as condições que favorecem o desenvolvimento técnico-científico.

O autor adverte para o fato da disparidade de recursos humanos qualificados para a pesquisa, associado a distribuição regional e aponta que as três regiões menos desenvolvidas



(Nordeste, Centro-Oeste e Norte), juntas, agregam apenas 18% dos pesquisadores existentes no Brasil, de acordo com o levantamento feito pelo CNPq em 1997. Verifica-se também, segundo dados do MEC, que entre os anos de 1990-1993, 70,79% dos mestres e 91% dos doutores titulados no Brasil são da Região Sudeste (BARROS, 2000).

Dentre essas produções analisadas encontra-se a de Burgie (2014), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com o título “O PDE Escola e a representação de problemas a serem superados na perspectiva de escola da rede estadual do RS”. A pesquisa tem como objeto o Plano de Desenvolvimento Escolar - PDE na edição 2011, em que o programa priorizou as escolas com Ideb de 2009 igual ou inferior à média nacional e que não tinham sido priorizadas entre 2008 e 2010.

Serviram como fontes documentais, as publicações oficiais do Ministério da Educação, a partir de 2006, período em que a política começou a se expandir e envolver as escolas públicas com Ideb mais baixo em todo o país, até 2011, período do grupo de escolas priorizadas no PDE Escola, selecionada para análise. Tiveram como principais referências para análise os Planos de Desenvolvimento de Escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul, priorizadas em 2011, que faziam parte da última edição do programa e que estavam ainda disponíveis para acesso em sistema *on line* do MEC em 2013.

A pesquisa foi realizada em um grupo de 44 escolas que tiveram o PDE Escola aprovado em 2011, com acesso do recurso financeiro em 2012. A perspectiva de análise utilizada foi a abordagem do ciclo de política de Stephen J. Ball, com enfoque no contexto da prática. A autora verificou que as dimensões do PDE Escola que tiveram percentuais maiores na indicação de problemas considerados críticos formam as dos indicadores de taxas de rendimento, seguido do que tratam da infraestrutura e da comunidade escolar e, as que ficaram com os percentuais mais baixos formam as de ensino, aprendizagem e gestão.

A investigação aponta como conclusão que a proposta de política analisada, demonstra a necessidade de avanço sobre os resultados educacionais por meio da responsabilização dos atores locais.

A tabela a seguir é referente aos dados do quantitativo de teses levantadas no Banco da Capes distribuídos por regiões do país. Constatou-se o maior número no ano de 2016 com 11 produções, com destaque para as regiões Sul e Sudeste como maiores produtoras.

Tabela 6: Teses sobre o Ideb por Regiões - Banco da Capes

ANO	SUL	SUDESTE	CENTRO-OESTE	NORTE	NORDESTE	TOTAL
2013	2	1	2	1	0	6
2014	2	1	0	2	0	5
2015	2	3	1	0	0	6
2016	4	4	1	1	1	11

Fonte: Banco da Capes, elaboração das autoras, 2017.

Após a organização e leitura das vinte e oito investigações selecionadas, a pesquisa publicada no Banco da Capes, sob a temática “Impactos da avaliação externa no currículo escolar: Percepções de professores e gestores”, de autoria de Rita de Cássia Godoi Menegão, defendida no ano de (2015), evidencia as discussões em torno da avaliação externa em larga escala na interface com o currículo escolar. A pesquisa apresenta como objetivo principal: identificar, descrever e analisar como os sujeitos estão se posicionando diante do quadro delineado e mapear as alterações que dizem realizar nos currículos escolares impelidas pela Prova Brasil/Ideb.

A referida investigação é de natureza qualitativa, com enfoque descritivo-analítico. A autora utilizou-se da análise documental, de questionários e entrevista semiestruturada. Os sujeitos para a coleta das informações formam 55 professores efetivos que lecionavam nas turmas de 5º ano, no ano letivo de 2013; 18 gestores escolares e 6 gestores da SME responsáveis pelo trabalho pedagógico na escola. A investigação revelou os impactos causados pela avaliação externa em larga escala, especialmente a tensão e a pressão produzidas nos contextos escolares para aumentar o desempenho das escolas no Ideb.

A autora concluiu que a política de avaliação atrelada à responsabilização unilateral tem desvirtuado a compreensão de qualidade e contribuído para que a preocupação seja centrada no aumento do rendimento dos estudantes nos testes, ainda que esse aumento não resulte em melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

A reflexão da autora em torno das pressões quanto à elevação dos índices, faz parte da política de avaliação externa, por ser um dos instrumentos do neoliberalismo e da descentralização das políticas sociais.



Considerações Finais

A concretização desse estudo, que teve como objetivo apresentar um mapeamento da produção científica brasileira referente ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, no período de 2010 a 2016, foi de extraordinária acuidade para o acréscimo de conhecimentos acerca da temática, além de possibilitar uma visão panorâmica no âmbito nacional e regional quanto ao que vem sendo estudado e discutido sobre o tema.

Observou-se que a temática aqui discutida ainda é um campo novo, mas de crescente interesse entre os pesquisadores. As informações aqui expostas poderão orientar pesquisas futuras por fazerem parte da implementação de várias políticas públicas que visam a melhoria dos índices educacionais e objetivam o alcance tão esperado da média 6,0 para os países desenvolvidos.

É relevante destacar que se notou nas pesquisas uma preocupação não só com o quantitativo do índice, mas também com os efeitos para conseguir a elevação desse índice e do contexto social em que as escolas com baixos indicadores estão inseridas.

Referências

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

ARAÚJO, Luiz. Os fios condutores do PDE são antigos. 2007. **Jornal de Políticas Educacionais**, n° 2, setembro de 2007, p. 24-31. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n2_3.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BARROSO, João. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 13 nov. 2017.

BRASIL. **Projeto de Educação Básica para o Nordeste**: assinatura do acordo de empréstimo. Brasília, MEC, 1994.

BRASIL. **Aplicação do SAEB 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo2>. Acesso em: 03 jan. 2018.



BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 13 nov. 2017.

BRASIL. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil> Acesso em: 12 out. 2017.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: www2.camara.leg.br Acesso em: 04 fev. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: basenacionalcomum.mec.br Acesso em: 15 fev. 2018.

BURGIE, Daniela Barbosa. **O PDE Escola e a representação de problemas a serem superados na perspectiva de escola da rede estadual do RS**. 2015, Universidade do Rio Grande do Sul. <https://sucupira.capes.gov.br> Acesso em: 15 set. 2017.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina**. Rio de Janeiro. Zahar, 1972.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**, 2012. Disponível em: www.cdn.ueg.br/arquivos/desenvolvimento_curricular_134/conteudoN/2673/texto. Acesso em: 30 ago. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação e a Disputa pelo Controle do Processo Pedagógico da Escola. Campinas: **Educação e Sociedade**, v. 35, nº 129, p. 1085-1114, outubro – dez, 2014.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **Manifesto do Partido Comunista**. CPV - Centro de Documentação e Pesquisa Vergueiro, São Paulo, 2003.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para pesquisa sobre políticas educacionais. In: IX Anped Sul. **Anais do Seminário de pesquisa em educação da região Sul**, 2012.



MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi: **Impactos da avaliação externa no currículo escolar: percepções de professores e gestores**. 2015, Universidade Estadual de Campinas. <https://sucupira.capes.gov.br> Acesso em: 15 out. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

RODRÍGUEZ, Margarita Victória. Pesquisa social: contribuições do método materialista histórico dialético. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. (Org.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados/Brasília DF: Faculdade de Educação, UNB, 2014. p. 131-152.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo na ação: a arquitetura da prática. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Artigo recebido para publicação em: 25 de maio de 2020.

Artigo aprovado para publicação em: 10 de junho de 2020.