O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) NA ÓTICA DE GESTORES E DOCENTES DE ESCOLAS MUNICIPAIS DO ESTADO DA PARAÍBA/BR

Andréia Ferreira da Silva
Universidade Federal de Campina Grande/Paraíba (UFCG)
silvaandreia@uol.com.br

Resumo: O artigo discute as mudanças implantadas na escola a partir da divulgação do IDEB e da elaboração do plano de ações articuladas (PAR) em municípios do estado da Paraíba-Brasil. Decorre de pesquisa desenvolvida em oito municípios. Teve como base a revisão da literatura, pesquisa documental e a análise de questionários aplicados a professores e gestores de escolas municipais. Analisa, na visão desses profissionais, os desdobramentos da divulgação do IDEB e da elaboração dos PARs na escola. Os dados coletados revelam, de modo geral, que a divulgação dos resultados do IDEB tem interferido na organização escolar e no trabalho docente, visto que várias ações desenvolvidas nas instituições pesquisadas tem objetivado a elevação desse índice.

Palavras-chave: Avaliação da educação básica-IDEB; Organização escolar e trabalho docente; Educação municipal na Paraíba/BR.

1. Introdução

O presente artigo objetiva apresentar resultados da pesquisa "Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB): avaliação estandardizada, organização escolar e trabalho docente em escolas municipais do estado da Paraíba"[1], que buscou identificar, na ótica de gestores e docentes, as principais mudanças na organização e gestão escolar e no trabalho docente, a partir da divulgação do IDEB e da adesão de municípios do estado da Paraíba ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e da elaboração do plano de ações articuladas (PAR). A investigação visou conhecer e examinar, também, como os gestores e professores das escolas das redes analisadas têm assimilado os resultados do IDEB, que conhecimento possuem dessas políticas e quais ações têm implantado, objetivando a melhoria desse índice.

[1] A pesquisa foi desenvolvida de novembro de 2009 a dezembro de 2011 e contou com financiamento do CNPq/Brasil.

O texto apresenta algumas descobertas e reflexões produzidas pela pesquisa e pretende contribuir para a análise das políticas de avaliação e gestão da educação básica no Brasil, buscando conhecer os seus impactos na gestão, organização e planejamento escolar e no trabalho docente. Centra-se na análise, na visão dos profissionais das instituições investigadas, dos desdobramentos da divulgação do IDEB e da elaboração dos PARs na dinâmica da escola.

Para a aproximação do objeto, o estudo foi desenvolvido, em um primeiro momento, por meio da análise da produção acadêmica que examina a reforma da educação implantada no país a partir da segunda metade dos anos 1990 e as políticas de gestão e avaliação implantadas no contexto da reforma, sobretudo da Prova Brasil, do PDE, PAR e do IDEB. Foi realizada, em um segundo momento, uma pesquisa documental que teve como referência a legislação federal que trata da educação básica e das políticas de avaliação e gestão do sistema e da escola e os planos de ações articuladas (PAR) elaborados pelos municípios investigados.

A última etapa da pesquisa consistiu na aplicação de questionários a docentes e gestores, de 40 escolas municipais de oito municípios do estado da Paraíba: Arara, Água Branca, Boa Vista, Campina Grande, Condado, Cuité, Picuí e São Bento. Os questionários foram aplicados em duas escolas, de cada município, que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental, as que obtiveram, respectivamente, o menor e o maior IDEB[2], no ano de 2007.

2. Políticas de avaliação externa da educação no país

A preocupação com a avaliação da qualidade da educação não é recente, mas vem obtendo destaque nas políticas nacionais e internacionais a partir da implantação das reformas educacionais no final dos anos de 1990. De acordo com Sousa (2008), essa política implanta uma lógica da gestão escolar pautada no controle dos produtos e resultados educacionais medidos pelo desempenho dos alunos em testes padronizados. Os resultados obtidos são interpretados como um "indicador da eficiência da unidade

[2] Essa situação não ocorreu nos municípios de Condado, que possui somente uma escola municipal que oferece anos iniciais do ensino fundamental na zona urbana e Boa Vista, em que a segunda escola urbana está situada fora da sede do município. Na totalização dos dados coletados nos questionários e na geração de dados estatísticos foi utilizado o programa SSPS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

escolar, em particular, e do sistema educacional, como um todo" (SOUSA, 2008, p. 266).

De acordo com Ribeiro, Ribeiro e Gusmão (2005), a implantação dos sistemas centralizados de avaliação da educação no país, parte de um conjunto de reformas educativas hegemônicas em países do norte e do sul, se deu em um contexto de fortes restrições ao investimento do Estado em políticas sociais, devido à estagnação da economia e às exigências das instituições financeiras internacionais quanto à geração de superávits para o pagamento da dívida externa. Nesse momento, em que as condições adequadas para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico nas escolas e para a atuação das equipes docentes, entre outros, não estariam sendo asseguradas, "os resultados das avaliações de desempenho e outros indicadores de qualidade da escola não poderiam deixar de ser alarmantes" (p. 232).

Essa proposta de avaliação, segundo Sousa (2009), tem contribuído para viabilizar uma lógica de gerenciamento da educação que reconfigura o papel do Estado e "a própria noção de educação pública, ao difundir uma idéia de qualidade que supõe diferenciações no interior dos sistemas públicos de ensino, como condição mesma de produção de qualidade" (SOUSA, 2009, p. 34). Nessa perspectiva, a função do Estado consistiria em estimular a produção de uma educação de qualidade diferenciada mediante a instituição de mecanismos de sua medição, de publicização dos resultados e do estímulo à competição entre os envolvidos.

Freitas (2007), ao analisar a implantação desse modelo de gestão e de avaliação da educação, afirma que

> o Estado brasileiro logrou legitimar a sua opção por uma regulação avaliativa centralizada, externa aos sistemas e às escolas, e conduzida segundo princípios político-administrativos e pedagógicos que enfatizaram a administração gerencial, a competição e a *accountalility*, na perspectiva de uma lógica de mercado (FREITAS, 2007, p. 187).

Para o estabelecimento dessa proposta, o Inep/MEC, de acordo com Freitas (2007), teve de enfrentar o desafio de fazer com que diferentes atores, sobretudo equipes das secretarias estaduais e municipais de ensino, professores e gestores escolares, incorporassem a avaliação externa em seu cotidiano, percebendo-a como apoio para a melhoria da qualidade do ensino.

Articulando-se à lógica da descentralização e de maior autonomia da escola, foi criado no país, durante a década de 1990, um conjunto de mecanismos de avaliação do sistema educacional objetivando assegurar a centralização, no nível federal, do controle dos resultados e da qualidade do ensino. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)[3] foi criado em 1990. Em 1997, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi instituído Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, para avaliar o ensino superior. Em 1998, o MEC criou o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), de caráter facultativo, direcionado aos concluintes do ensino médio. No governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) foram criadas a Prova Brasil (2005) e a Provinha Brasil (2007), além da reorganização da avaliação da educação superior e do ensino médio, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído em 2004, e do Novo Enem, em 2009.

Além dessas medidas de avaliação do rendimento dos alunos por meio de testagem em larga escala, Ribeiro, Ribeiro e Gusmão (2005) destacam iniciativas importantes para a produção e disponibilização de informações sobre o sistema escolar brasileiro. O Inep passou a centralizar todos os serviços de avaliação e informação mediante a realização do censo escolar e de outros levantamentos especiais.

3. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Plano de Ações Articuladas (PAR) e Índice de desenvolvimento da educação Básica (IDEB)

O estabelecimento do Índice de desenvolvimento da educação brasileira (IDEB) consiste em um dos eixos centrais do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Sua apresentação à sociedade brasileira ocorreu em abril de 2007 e deu-se no contexto do lançamento do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) no início do segundo mandado do presidente Luís Inácio Lula da Silva.

O IDEB é concebido como um indicador objetivo de qualidade, com notas de 0 a 10, que combina a avaliação de desempenho em provas, a Prova Brasil, com dados de repetência e evasão. Segundo o MEC, a articulação desses dois indicadores impede que municípios melhorem o fluxo escolar sem se assegurar a existência ou não da

[3] O SAEB realizou sua primeira de avaliação em âmbito nacional em 1990, aplicando provas de conhecimentos por amostragem a alunos nos vários estados. A partir de 1995, os levantamentos passaram a concentrar-se nos alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. Além de aplicar testes, o Saeb reúne informações sobre a origem familiar dos alunos e seus hábitos e condições de estudo e sobre as práticas pedagógicas dos professores e sobre as formas de gestão da escola.

aprendizagem dos alunos. O índice é medido a cada dois anos e objetiva que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, obtenha nota 6 no ano de 2022, que corresponderia à qualidade do ensino em países desenvolvidos.

No ano de 2005, o IDEB observado, apresentado no lançamento do PDE em 2007, das escolas públicas brasileiras nos anos iniciais do ensino fundamental foi de 3,8. Em 2007, segundo resultado do IDEB, o índice medido nas mesmas séries foi de 4,2, ocorrendo uma melhora de 0,4 pontos no índice.[4] Em 2009, na primeira fase do ensino fundamental, o Ideb passou de 4,2 para 4,6, superando a meta prevista para 2009 e atingindo previamente a de 2011.

A rede estadual de ensino da Paraíba, em 2005, alcançou nos anos iniciais do ensino fundamental, a média 3,0 no IDEB. Em 2007, ocorreu a elevação do índice e o estado atingiu 3,5 pontos, ultrapassando a previsão para 2009 que era atingir o índice de 3,4 pontos. Para o ano de 2021, a meta para a rede estadual é alcançar, nos anos iniciais de escolarização obrigatória, o índice de 5,3, inferior à meta proposta para o país. É importante destacar que todos os índices do estado estão abaixo das médias nacionais. Esse resultado não é diferente nas escolas municipais do estado.

O MEC estabeleceu atendimento prioritário a 1.242 municípios com os índices mais baixos. Inicialmente, somente os municípios com pior pontuação poderiam "aderir voluntariamente" ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007, por meio do termo de adesão, e receber a contribuição do MEC (BRASIL, 2007). É importante destacar que, a partir do lançamento do PDE, todas as transferências voluntárias e assistência técnica do MEC aos municípios, estados e Distrito Federal estão vinculadas à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do Plano de Ações Articuladas (PARs), que, segundo o MEC, são instrumentos fundamentais para a melhoria do IDEB. Todos os 26 Estados, o Distrito Federal e os 5.564 municípios aderiram e assinaram o

[4] Ao se comparar os índices obtidos por dependência administrativa nas séries iniciais do ensino fundamental, observa-se que o resultado das escolas da rede federal, 6,4 pontos em 2005 e 6,2 em 2007, é substancialmente maior do que os obtidos pelas redes públicas estadual, 3,9 pontos em 2005 e 4,3 em 2007, e municipal, 3,4 pontos em 2005 e 4,0 pontos em 2007. Certamente um dos condicionantes que ajudam a explicar a diferença nos resultados do IDEB consiste no fato de que os custos do ensino na rede federal são significativamente superiores aos das redes municipais e estaduais. Oliveira e outros (2005), em pesquisa financiada pelo Inep sobre os custos de escolas públicas de qualidade no estado Goiás, afirmam que, enquanto o custo aluno/ano nas redes públicas municipais e estaduais do estado foi de R$ 455,19 a R$ 1.333,75, o custo aluno/ano da escola federal estudada chegou a R$ 4.933,96. Esses dados revelam uma grande variação dos gastos, que, sem dúvida, interfere nas condições de oferta de um ensino de qualidade.

Termo de Adesão ao Plano de Metas do PDE (BRASIL, 2009). O objetivo da elaboração e acompanhamento do PAR é assegurar o cumprimento das 28 diretrizes previstas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, constante do PDE, principalmente as relacionadas à melhoria dos indicadores educacionais e ao alcance das metas estabelecidas para o IDEB dos municípios.

Os PARs, além de apresentar um diagnóstico detalhado da educação oferecida nos municípios e nos estados, devem prever as ações que deverão ser implantadas, pelos sistemas e pelas escolas, para que os resultados de seus alunos melhorem na Prova Brasil e no IDEB. No ano de 2012, os municípios estão reelaborando seus planos de ações articuladas, objetivando a adequação das metas a partir do diagnóstico das ações alcançadas e das situações ainda a serem superadas.

3.1 Caracterização dos municípios estudados e da educação municipal

A seguir são apresentados dados para a caracterização dos municípios estudados. Esses dados objetivam possibilitar uma rápida percepção da situação demográfica e socioeconômica do estado da Paraíba e dos municípios pesquisados. A população do estado da Paraíba, em 2010, era de 3.766.528 milhões de habitantes. É constituído por 223 municípios.

Quadro 1. Informações relevantes dos municípios pesquisados

Municípios	Área/ Extensão* km²	Ano da emanci-pação*	Nº. Habitantes (ano 2010) *	PIB R$(2002) **	IDH-M (2000) ***
1. Boa Vista	476,538	1994	6.227	11 273	0,688
2.Campina Grande	594,179	1864	385.213	4 387	0,721
3. Arara	99,111	1961	12.653	1 486	0,551
4. Cuité	741,835	1937	19.978	1 570	0,588
5. Água Branca	236,607	1959	9.449	1 656	0,563
6. Condado	280,915	1961	6.584	1 808	0,603
7. São Bento	248,199	1959	30.879	1 889	0,638
8. Picuí	661,654	1994	18.222	1 567	0,606

Fonte*: IBGE cidades (2011).
Fonte:** IBGE: PIB (2002).
Fonte*:** PNUD: Índice de Desenvolvimento Humano – Municipal.

Dos municípios estudados, o PIB, dados do ano de 2002, mais alto pertence ao município de Boa Vista, R$ 11. 273, e de Campina Grande, de R$ 4.387,00. Os demais municípios possuem PIB inferiores a R$ 2.000,00 (IBGE, 2012).

No que se refere aos dados educacionais, observa-se que a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, nos municípios estudados, é bastante alta. Os municípios de Arara (49,5%) e Cuité (40,6%) possuem os maiores índices de analfabetismo nessa faixa etária, próximo a 50% da população. A taxa de escolarização líquida[5] no ensino fundamental está abaixo da média nacional. Os municípios de Boa Vista (87.0%), Arara (88%) e São Bento (90%) possuem os índices menores. O município de Cuité (94.4%) possui a taxa mais próxima da média nacional (97,5%).

A taxa de escolarização líquida no ensino médio é muito baixa. Os municípios de Campina Grande (29,1%) e Boa Vista (20,4%) possuem as melhores taxas, mas, se comparadas com as taxas do estado de São Paulo, com taxa de 68.8%, e com sua capital, taxa de 54.2%, esse índice ainda é muito baixo. Nos municípios de Condado, São Bento, Arara e Cuité essa taxa não alcança 8% da população na faixa etária prevista para essa etapa.

A análise dos resultados das avaliações da educação básica realizadas nesses municípios, e de seus IDEBs, não pode desconsiderar suas condições socioeconômicas e culturais, nem o fato de que o acesso e a permanência na escola é uma realidade recente para grande parte de sua população. As dificuldades existentes para a expansão da oferta da educação básica e para a garantia das condições adequadas de seu funcionamento constituem-se em um desafio maior do que em outras regiões do país, sobretudo as regiões Sudeste e Sul.

4. Desdobramentos do IDEB em escolas municipais do estado da Paraíba na ótica de docentes e gestores

A seguir, é apresentada a visão dos profissionais pesquisados acerca do IDEB e do PAR e suas interferências na organização e no trabalho desenvolvido pela escola. Também é analisado como os respondentes compreendem as contribuições desse índice para a melhoria da qualidade da educação.

[5] A taxa de escolarização líquida consiste na porcentagem dos estudantes (de um grupo etário) em relação ao total de pessoas (do mesmo grupo etário) que está matriculada na etapa prevista.

De início, cabe ressaltar a expressiva ocorrência de questões não respondidas, de respostas inconsistentes, ou ainda, da afirmação de desconhecimento, conforme pode ser constatado na discriminação dos dados a seguir.

Visando identificar o conhecimento sobre o IDEB, uma das primeiras questões do questionário, buscava identificar os objetivos do Índice para os pesquisados. A síntese das respostas apresentadas é exposta no Gráfico 1.

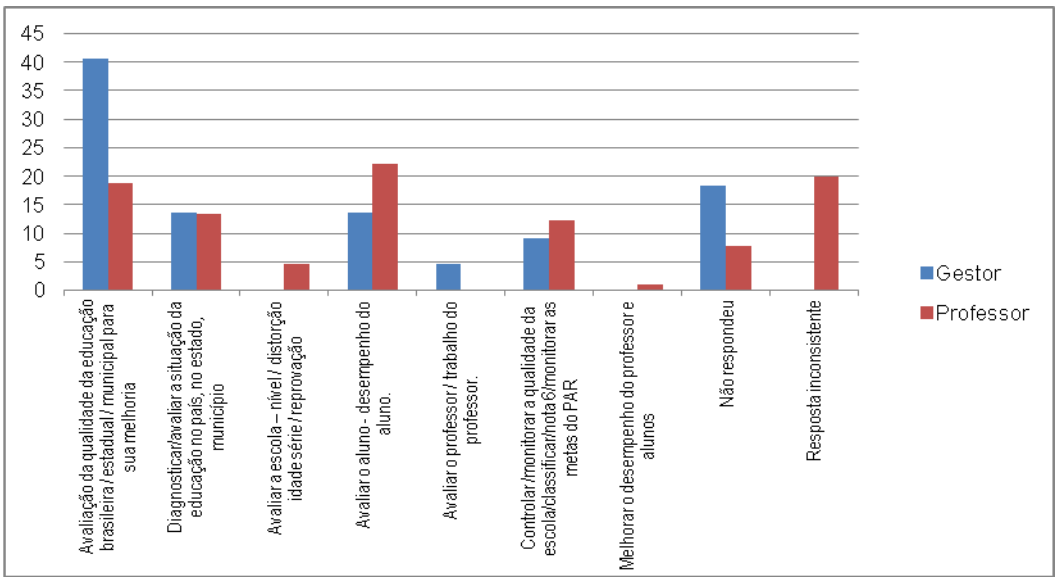

Gráfico 1. Objetivos do IDEB segundo gestores e professores - %
Fonte: Pesquisa IDEB Paraíba/UFCG.

Os dados expostos no Gráfico 1 permitem observar que a maioria dos respondentes, 72,6% dos gestores e 58,9% dos professores, percebe o IDEB como um mecanismo de avaliação, embora com certa variação quanto ao objeto principal dessa avaliação: para os gestores, a educação brasileira (40,7%) e para os professores, o desempenho do aluno (22,2%).

Correspondendo ao aspecto predominantemente disseminado nos diversos meios de comunicação acerca do Índice, as compreensões dos pesquisados pouco refletem as críticas mais comumente destacadas na literatura da área: sua potencialidade como mecanismo de ranqueamento de escolas e como instrumento de controle do trabalho docente (SOUSA, 2009; SILVA, 2010; ADRIAO & GARCIA, 2008). A primeira possibilidade foi apontada por 12,2% dos professores e 9,1% dos gestores, enquanto a

segunda, surpreendentemente, por apenas 4,5% dos gestores, não contando com qualquer menção entre os docentes.

A visão positiva em relação ao Índice é revelada quando a grande maioria dos respondentes, 95,3% dos gestores e 82,7% dos professores, afirma que o IDEB pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino oferecido em sua escola. Manifestaram opinião contrária 14,1% dos docentes e 4,7% dos gestores, apurando-se 3,2% de omissão de resposta, por parte dos professores.

Tais posicionamentos favoráveis ao IDEB, no entanto, parecem carecer de bases mais objetivas, uma vez que predominou, amplamente, nas duas categorias de respondentes, o desconhecimento do IDEB das respectivas escolas.

Conforme se pode constatar, em que pesem as campanhas midiáticas sobre o IDEB e os posicionamentos de aprovação, os índices obtidos pelas escolas permanecem desconhecidos por uma larga parcela dos seus gestores e professores, suscitando questionamentos acerca de sua efetividade como balizador das ações de melhoria do processo ensino-aprendizagem. Entretanto, embora desconhecendo o valor exato do IDEB, gestores e professores sabem se sua escola obteve um Índice elevado ou baixo, no âmbito do município.

A maioria dos profissionais que participou dessa pesquisa, 71,5%, revelou que foi informada dos resultados do IDEB de sua escola. Destes, 27,5% apontaram que foram informados pela Secretaria Municipal de Educação, em reunião ou por documento escrito. 26,4% assinalaram que receberam tal informação em reunião na escola com o diretor, contando ou não com a presença da secretaria de educação. É importante destacar que 16,5% declararam ter tomado conhecimento do IDEB pelos meios de comunicação, rádio, televisão, *internet* e sítio do MEC. Esse dado revela a importância das mídias para a divulgação dos resultados do IDEB e para a construção, na sociedade, de uma visão em relação às políticas educacionais, a qualidade do ensino oferecido e as medidas de avaliação, mesmo para os próprios profissionais da educação.

Quando perguntados se o IDEB indica o nível de aprendizagem dos alunos da escola em que atuam, a maioria dos respondentes, 68,4%, apontaram que sim. 22,8% assinalaram que não. Dentre os profissionais que afirmaram que o IDEB revela o nível da aprendizagem dos alunos, 24% justificaram sua resposta alegando que o índice avalia a aprendizagem do aluno, por isso é confiável. 6% apontaram que mostra a realidade da

educação e da escola e 12% que avalia o trabalho desenvolvido na escola. Um dado destaca-se nessa questão, metade dos que responderam que o IDEB indica o nível dos alunos não justificou sua resposta ou apresentou respostas incoerentes.

Para a maioria dos que responderam a questão anteriormente analisada, o IDEB consiste em um instrumento que efetivamente consegue avaliar a aprendizagem do aluno e, por isso, pode constituir-se em uma referência fundamental para o trabalho das escolas.

Dentre os profissionais que afirmaram que o IDEB não indica o nível de aprendizagem dos alunos, 23% do total, 15,4% afirmaram que as provas não são adequadas à realidade da escola e ao nível dos alunos. 30% apontaram que a aprendizagem é um processo complexo que não pode ser medido somente por uma prova e 15,5% indicou que os índices de evasão e repetência interferem no resultado do IDEB e, por isso, esse índice não revela o que os alunos sabem. 42% não justificaram sua resposta, índice bastante alto.

Em meio aos que asseveraram que o IDEB não demonstra os conhecimentos dos alunos, há aqueles que questionam a validade do próprio exame, como os que afirmam que não se pode avaliar a aprendizagem dos alunos somente por uma prova. Há, também, os que questionam o índice de forma mais pontual, discutindo a forma de composição do índice que, ao considerar as taxas de evasão e reprovação, perdem o foco no desempenho dos alunos na Prova Brasil. Nesse grupo, situam-se, ainda, os que apresentam que os problemas na aplicação da Prova Brasil, como professores que informam as respostas aos alunos e a existência de alunos portadores de necessidades especiais podem invalidar os resultados do IDEB.

No que se refere às mudanças geradas na escola após a divulgação do IDEB e à elaboração do PAR, 50% afirmaram a existência de mudanças e 23,6% informaram não ter ocorrido modificações na escola. Dos profissionais que indicaram ter havido mudanças na escola com a divulgação do IDEB e o PAR, 23% apontaram como principal mudança a melhoria da infraestrutura e/ou do material didático-pedagógico da escola.

10% assinalaram que a divulgação do IDEB possibilitou um maior envolvimento dos pais e da comunidade na escola. 6% informaram a emergência de um maior compromisso dos profissionais da escola para a melhoria da qualidade da educação e

para a elevação do índice. É importante destacar que, proporcionalmente, foram os gestores que apontaram esse maior envolvimento dos profissionais. 4,3% mencionaram uma maior presença da secretaria de educação na realização do acompanhamento e do planejamento da escola. 4,5% dos respondentes aludiram à implantação de programas federais, municipais ou estaduais para a melhoria do Ideb.[6]

Os dados revelam que, para parte significativa dos profissionais, o IDEB e o PAR estão contribuindo para a melhoria da infraestrutura material da escola. 17,5% relacionaram a divulgação do IDEB a um maior compromisso dos sujeitos da escola: professores, gestores, alunos, pais e comunidade local. Quase 5%, número bastante reduzido, referiram-se à atuação da secretaria de educação e a sua maior presença na escola e no planejamento de suas atividades.

As principais ações da escola com o objetivo de elevar o IDEB, segundo os profissionais que participaram da pesquisa, são, para quase 40% dos gestores e docentes, a implantação de mudanças no trabalho pedagógico e, para 7,4%, a melhoria da infraestrutura e do material didático e pedagógico. Foi apontada, por 5,6%, a implantação de programas federais, municipais e estaduais na escola. 2% dos respondentes informaram a busca pela ampliação da presença da família na escola e a melhoria da relação pais, alunos e escola.

Os dados revelam que as mudanças vivenciadas nas escolas estão, em sua maioria, centradas na sala de aula, visando à melhoria da aprendizagem do aluno e à elevação do IDEB. Destaque-se a reduzida referência ao planejamento e à atuação das secretarias de educação junto às escolas e à oferta de formação aos professores.

Em relação às mudanças na organização escolar, relativas ao trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, 60% informaram que a escola implantou atividades diferenciadas para o acompanhamento dos alunos, objetivando a elevação do IDEB. 22% apontaram que não ocorreu a implantação dessas atividades e 18% não responderam a questão. Dos que afirmaram a realização de atividades diferenciadas, 51,5%, apontaram que, para a melhoria do IDEB, a escola vem realizando a preparação e o treinamento dos alunos para a Prova Brasil. 22% informaram a inserção, na escola, de atividades desportivas, de informática, de literatura infantil, dentre outros.

[6] 49%, não justificou sua resposta ou apresentou uma resposta incoerente com a pergunta. Somente 1,4% apontaram, respectivamente, a oferta de cursos de formação para os professores e maior responsabilidade dos alunos por sua aprendizagem.

No que se refere ao processo de preparação dos alunos para a Prova Brasil, que consiste na referência central para o IDEB, 25% informaram que essa preparação vem ocorrendo mediante a realização do treinamento dos alunos para a prova por meio da aplicação de exames dos anos anteriores, realização de exercícios que seguem a ”mesma lógica” da Prova Brasil, a preparação para o preenchimento do gabarito de registro das respostas, acompanhamento dos alunos com dificuldades, dentre outros. 8,3% informaram que vem ocorrendo uma “preparação psicológica” do aluno para a prova por meio da orientação quanto à sua importância. 5,6% apontaram a ênfase na preparação dos alunos do 5ª ano, que são os que fazem a Prova Brasil. 5,6% revelaram a preocupação com a preparação e instrumentalização dos professores para o exame e à realização do planejamento.

Percebe-se, segundo os sujeitos, que o trabalho realizado em sala de aula, em grande parte, vem contemplando o desenvolvimento de atividades que visam a familiarização dos alunos com o modelo e o conteúdo da Prova Brasil: o domínio das habilidades e conteúdos exigidos, ênfase nas áreas de Português e Matemática e preparo dos alunos para o preenchimento do gabarito, entre outros. Essas respostas evidenciam que essa preparação parece estar constituindo-se em prática relativamente presente nas escolas analisadas. Ao analisar as medidas de monitoramento do rendimento, Fletcher (1995) alerta para um eventual estreitamento do currículo das escolas que objetivam adequar-se às exigências desse sistema. Desse modo, a formação do aluno pode estar ameaçada a limitar-se aos conteúdos e habilidades exigidos nessa avaliação.

5. Considerações finais

Os dados coletados na pesquisa revelam que a divulgação dos resultados do IDEB tem interferido na organização escolar e no trabalho docente, visto que várias ações desenvolvidas nas instituições pesquisadas vêm sendo direcionadas para a elevação desse índice. Esse quadro revela na Paraíba situação identificada por Freitas, Baruffi e Real (2011), em municípios do estado do Mato Grosso do Sul, a adoção das metas do Ideb como referência para o planejamento do ensino e no monitoramento dos resultados.

Por um lado, os dados demonstram que, após a divulgação dos resultados do IDEB, há a preocupação dos profissionais da escola em relação à necessidade de sua elevação. Por outro, revelam, por parte significativa dos sujeitos, um conhecimento superficial das políticas de avaliação da educação básica em curso.

Apesar de vários respondentes, sobretudo docentes, não indicarem corretamente o IDEB de sua escola, a maioria revelou saber se a escola obteve uma nota baixa ou alta, tendo como referência as escolas do município, mesmo que esse índice esteja bem abaixo das notas de outros municípios e estados do país. Essa informação demonstra que vem ocorrendo comparação dos índices obtidos pelas escolas do município, o que pode estar contribuindo para a criação de um clima de competição entre as escolas[7], conforme aponta Sousa (2009). Para a autora, uma das características dessa política consiste na ampla divulgação dos resultados das avaliações na mídia, sobretudo na forma de classificação, favorecendo a comparação, em nome da necessidade de prestação de contas à sociedade (SOUSA, 2009).

É importante registrar que a maioria dos professores e gestores manifesta a aceitação a essa política de avaliação, revelando uma análise positiva de tal iniciativa. Poucas vezes questionaram, em suas respostas, essa política e a realidade educacional em que atuam. Para esses profissionais, a divulgação do IDEB vem contribuindo para a melhoria da qualidade da educação oferecida na escola, das condições de sua oferta e para um maior compromisso dos profissionais da educação, das famílias e a implantação de programas federais, municipais ou estaduais na escola.

Esse dado nega as considerações apresentadas por Ribeiro, Ribeiro e Gusmão, em texto de 2005, de que as escolas não estariam se apropriando dos resultados dessas avaliações e não conseguiriam assumir um papel protagonista de seu uso para a reversão dos problemas identificados. O estudo, aqui apresentado, identificou nos questionários que os profissionais pesquisados estão assimilando esses resultados para a definição de mudanças na organização da escola para a melhoria desses índices. Esse processo relaciona-se à consolidação das políticas de avaliação externa da educação no país mediante a instituição do Ideb e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, desde (2007).

[7] Foi registrado por uma pesquisadora da UFCG, que, no dia do aniversário de um município paraibano, a escola que obteve o maior IDEB da cidade abriu seu desfile com uma faixa informando sua nota do IDEB.

De acordo com Sousa (2009), o país caminha "para o uso dos resultados das avaliações com 'consequências fortes' [...], intensificando a perspectiva de responsabilização" (p. 41), que significa o uso dos resultados como mecanismo para concessão de incentivos e sanções às escolas, com o argumento de mobilizar profissionais e alunos a buscarem melhores resultados nas provas.

Destaca-se o fato de que parte expressiva dos sujeitos desse estudo tenha indicado o compromisso e o empenho dos profissionais da escola, sobretudo do professor, como o fator que mais contribuiu para o resultado do IDEB da escola. Esse dado revela que esses profissionais podem estar adotando uma postura de autorresponsabilização pelo sucesso ou fracasso da escola e dos alunos. Essa posição foi expressa por docentes e gestores do estado da Paraíba, um dos quatro estados mais pobres do país, em que o índice de analfabetismo ainda é muito alto, 20,2% das pessoas de 10 anos ou mais (IBGE, 2010).

Essa pesquisa, ao examinar os desdobramentos da divulgação do IDEB nas escolas municipais pesquisadas, tendo como referência a visão dos docentes e gestores, entendidos como sujeitos centrais na implementação dessa política, não generaliza suas considerações e reflexões. O estudo circunscreve-se aos municípios investigados, mesmo reconhecendo suas contribuições para se pensar a implantação desse sistema nacional de avaliação da educação básica no estado da Paraíba e no país.

Tendo como referência os dados obtidos na presente pesquisa, outras relações e análises poderão ser feitas. As considerações aqui apresentadas não são entendidas como conclusões do estudo. Entretanto, mesmo reconhecendo essa situação, deixa sua contribuição para a análise e o exame das políticas de avaliação da qualidade da educação no país, apreciando seus desdobramentos na visão de profissionais da educação de escolas municipais do estado da Paraíba.

6. Referências

ADRIAO, Theresa; GARCIA, Teise. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 135, dez. 2008. p. 779-796. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 27 jun. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. 2009. *Indicadores demográficos e educacionais*. Disponível em: < http://ide.mec.gov.br//2008/index.php>. Acesso em: 22 dez. 2011.

____. Presidência da República. *Decreto n.º 6.094*, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2011.

BRASIL. Instituto de Geografia e Estatística (IBGE). *Indicadores Sociais Municipais 2010*. Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2019&id_pagina=>. Acesso em: 10 maio 2012.

FLETCHER, Philip R. Propósitos da avaliação educacional: uma análise das alternativas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo: n. 11, p. 93-112, jan./jun. 1995.

FREITAS, Dirce Ney Teixeira de; BARUFFI, Alaíde Maria Zabloski; REAL, Giselle Cristina Martins. Resultados positivos do IDEB em redes escolares municipais. Disponível em: < http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT05/GT05-400%20int.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2012.

FREITAS, Dirce Ney Teixeira de. *A avaliação da educação básica no Brasil:* dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores associados, 2007. p. 225.

OLIVEIRA, João Ferreira *et all*. O custo aluno anual em escolas públicas de qualidade no Estado de Goiás. In: FARENZENA, Nalú (Org.). *Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas*: aportes de estudos regionais. Brasília: INEP/MEC, 2005.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. 2002. *Índice de Desenvolvimento Humano-Municipal*, 1991 e 2000. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDHM%2091%2000%20Ranking%20decrescente%20%28pelos%20dados%20de%202000%29.htm>. Acesso em: 2 dez. 2009.

RIBEIRO, Vera Masagão; RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMÃO, Joana Buarque de. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 227-251, jan./abr. 2005.

SILVA, Andréia Ferreira da. Plano de Desenvolvimento da Educação: avaliação da educação e desempenho docente. *INTER-AÇÃO*, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 415-435, jul/dez. 2010.

SOUZA, Sandra Maria Zákia L. de. Avaliação e gestão da educação básica no Brasil: da competição aos incentivos. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.) *Políticas e gestão da educação no Brasil:* novos marcos regulatórios**.** São Paulo: Xamã, 2009, p. 31-45.

____. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Gestão democrática da educação*: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 2008.