

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HELAINÉ APARECIDA DA SILVA

UM ESTUDO SOBRE O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA (IDEB): COMO AS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE JUIZ DE FORA  
MELHORARAM O SEU DESEMPENHO

Juiz de Fora – MG

2012

HELAINÉ APARECIDA DA SILVA

UM ESTUDO SOBRE O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA (IDEB): COMO AS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE JUIZ DE FORA  
MELHORARAM O SEU DESEMPENHO

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal de Juiz de Fora, como  
requisito parcial para obtenção do título  
Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Magrone

Juiz de Fora

2012

Silva, Helaine Aparecida da.

Um estudo sobre o índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb): como as escolas públicas municipais de Juiz de Fora melhoraram seu desempenho / Helaine Aparecida da Silva – 2012

93f. : il.

Orientador: Eduardo Magrone

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

1. Ideb. 2. Avaliação educacional. 3. Qualidade de ensino.

I. Magrone, Eduardo, orient. II. Título.

UM ESTUDO SOBRE O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA (IDEB): COMO AS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE JUIZ DE FORA  
MELHORARAM O SEU DESEMPENHO

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal de Juiz de Fora, como  
requisito parcial para obtenção do título  
Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Eduardo Magrone – Orientador  
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

---

Prof. Dr. Tufi Machado Soares  
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

---

Prof. Dra. Gilda Cardoso de Araújo  
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

## AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta dissertação, expresso com alegria meus agradecimentos àqueles que fizeram parte dessa caminhada.

Agradeço a Deus e a Nossa Senhora Aparecida pela conquista, me orientando, guiando, protegendo, sendo minha fortaleza e refúgio.

Ao meu orientador, professor Dr. Eduardo Magrone, pela oportunidade, paciência, dedicação e incentivo em prol desta dissertação.

Aos meus pais Isabel de Oliveira Silva e Sebastião Luiz da Silva, por terem me ensinado o respeito, a amizade e a perseverança.

Ao meu noivo, companheiro e professor Dr. Marcus Vinicius Pereira de Souza, pela imensa contribuição neste trabalho. Agradeço por aturar e compartilhar das minhas aflições. Suas constantes intervenções e orientações foram essenciais durante toda a trajetória desta dissertação. Essa vitória é nossa!

Aos professores Dr<sup>a</sup>. Diva Chaves Sarmiento, Dr<sup>a</sup>. Gilda Cardoso Araújo e Dr. Tufi Machado Soares, membros da banca de qualificação e defesa, pelo acolhimento e contribuições neste trabalho.

Aos professores do PPGE e colegas de turma, que comigo compartilharam experiências e contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos meus irmãos Heloisa, Eduardo, Alam, Hebert, e também à tia Lúcia, pelo incentivo, carinho e apoio cotidiano.

Aos alunos, educadores e funcionários da escola Balão Vermelho Alicerce, onde tudo começou. Em especial à professora e amiga Carolina Simões de Carvalho, fonte de sabedoria e criatividade.

Aos alunos, professores e funcionários das escolas públicas municipais de Juiz de Fora, com os quais tenho aprendido a ser educadora todos os dias.

Aos diretores, vice-diretores, professores, coordenadores e funcionários das escolas pesquisadas, que me acolheram com carinho e disponibilidade.

A todos os meus professores, que, no decorrer do meu processo de formação, contribuíram com seus ensinamentos valiosos.

E, finalmente, a todos os que colaboraram para a realização deste trabalho e que não foram nominalmente citados. Vocês também estarão sempre presentes na minha lembrança.

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é elucidar e discutir os nexos das ações desenvolvidas pelas escolas públicas municipais, mais especificamente as das séries iniciais do Ensino Fundamental de Juiz de Fora (MG), que se configuraram nos bons resultados do IDEB. Para tanto, o procedimento metodológico consistiu na análise dos dados observados de 56 escolas nos anos de 2007 e 2009, obtidos a partir de um levantamento realizado no sítio do INEP. Com base nessas informações, realizamos o cálculo da variação percentual do IDEB ( $\Delta$ IDEB (%)) e, assim, selecionamos oito escolas que apresentaram maior variação do índice, sendo uma escola de cada região geográfica. Posteriormente, a análise qualitativa consistiu na aplicação de um questionário e entrevista semiestruturada. Nesse contexto, é importante registrar que a, partir de 2007, a Educação Básica no Brasil começou a ser monitorada pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), um indicador estatístico que expressa os resultados de rendimento escolar (aprovação) e desempenho dos alunos (Prova Brasil). A divulgação dos resultados ganhou centralidade nas discussões sobre a qualidade da educação oferecida em todo país. Assim sendo, os resultados da pesquisa apontam a correlação entre as ações executadas pelas escolas e a considerável evolução no IDEB. Por fim, acreditamos que a contribuição deste estudo para a área da pesquisa em educação seja o enfoque no ponto de vista do educador, tendo em vista que uma das melhores maneiras de se pesquisar a consolidação de uma política educacional, como avaliação externa e seus resultados, é dando voz àqueles que de fato vivenciam o processo.

Palavras-chave: IDEB; Avaliação educacional; Qualidade de ensino.

## **ABSTRACT**

The aim of this study is to elucidate and discuss the nexus of actions developed by the municipal public schools, more specifically the initial series of elementary school in Juiz de Fora, which is configured in the good results of the IDEB. For both, the methodological procedure consisted in the analysis of observed data of 56 schools in the years of 2007 and 2009, obtained from a survey conducted on the site of INEP. Based on this information, we calculate the percentage change of IDEB ( $\Delta$ IDEB (%)) and so we have selected 8 schools that showed greater variation of the index, being a school from each geographical region. Subsequently, the qualitative analysis consisted in the application of a questionnaire and semi-structured interview. In this context, it is important to register that from 2007, basic education in Brazil began to be monitored by IDEB (basic education development index), a statistical indicator that expresses the results of school performance (approval) and student performance (Brazil). The dissemination of the results gained centrality in discussions about the quality of education offered throughout the country. Thus, the search results will point out the correlation between the actions taken by the schools and the considerable evolution in the IDEB. Finally, we believe that the contribution of this study to the area of research in education is the focus on the educator's point of view, considering that one of the best ways to search the consolidation of an educational policy, as the external evaluation and its results, is giving voice to those who actually experience the process.

**Keywords:** IDEB; educational assessment; quality of education.

## LISTA DE ABREVIATURAS

- ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais em Educação
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDH-M – Índice de Desenvolvimento Humano do Município
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PAC – Programa de Aceleração do Crescimento
- PAR – Plano de Ações Articuladas
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SAEP – Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau
- SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica
- SME – Secretaria Municipal de Ensino
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	IDEB – Resultados e Metas para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental / Brasil	45
Tabela 2	IDEB observado e metas projetadas para Juiz de Fora	50
Tabela 3	Evasão e Repetência	50
Tabela 4	Variação dos IDEB´s das escolas públicas municipais de Juiz de Fora/MG	53
Tabela 5	Estudo comparativo dos dados da Prova Brasil e taxa de aprovação	76

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	IDEBs observados e metas projetadas para o Brasil	15
Figura 2	Localização de Juiz de Fora	16
Figura 3	Caminho Novo	17
Quadro 1	Compromissos do governo de Minas Gerais	30
Quadro 2	Do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação	36
Quadro 3	Ações do PAR para o município de Juiz de Fora/MG	39
Figura 4	Porcentagem de escolas analisadas por região	52
Figura 5	Médias e desvios padrão de cada região	54
Figura 6	Regiões com maior variação do IDEB em escala decrescente	55
Quadro 4	As ações desenvolvidas	58
Figura 7	O IDEB e as mudanças nas práticas pedagógicas	65
Figura 8	Resultados e melhorias no ensino	66
Figura 9	Avaliação externa e o acompanhamento da qualidade da educação básica	67
Figura 10	Sistemas de avaliação e responsabilização	78
Figura 11	IDEB e a situação educacional do país	69
Figura 12	A utilização do IDEB e a possibilidade de repensar a prática docente	70
Figura 13	O IDEB e o ranqueamento de escolas e sistemas de ensino	71
Figura 14	O cálculo do IDEB	72
Figura 15	Avaliação externa e qualidade do ensino	73

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CERCANDO O PROBLEMA</b>	<b>12</b>
<b>1.1</b>	<b>A construção do problema</b>	<b>12</b>
<b>1.2</b>	<b>Justificativa e relevância do estudo</b>	<b>18</b>
<b>1.3</b>	<b>Objetivos e questões norteadoras</b>	<b>19</b>
<b>1.4</b>	<b>Pressupostos teóricos e metodológicos</b>	<b>20</b>
<b>1.5</b>	<b>Estrutura da dissertação</b>	<b>22</b>
<b>2</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA: DE AVALIADORA A AVALIADA</b>	<b>23</b>
<b>2.1</b>	<b>Avaliação educacional: primeiras palavras</b>	<b>23</b>
<b>2.2</b>	<b>A escola avaliadora</b>	<b>25</b>
<b>2.3</b>	<b>A avaliação da escola</b>	<b>32</b>
<b>3</b>	<b>IDEB: UM INDICADOR PROPOSTO</b>	<b>36</b>
<b>3.1</b>	<b>O plano de desenvolvimento da educação: análise de uma política educacional</b>	<b>36</b>
<b>3.2</b>	<b>A qualidade da educação básica em debate</b>	<b>43</b>
<b>3.3</b>	<b>IDEB: aspectos conceituais</b>	<b>45</b>
<b>3.4</b>	<b>O IDEB no município de juiz de fora</b>	<b>49</b>
<b>3.4.1</b>	<b>A seleção da amostra</b>	<b>52</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>57</b>
<b>4.1</b>	<b>Resultados gerais</b>	<b>57</b>
<b>4.2</b>	<b>Resultados obtidos através dos questionários</b>	<b>59</b>
<b>4.2.1</b>	<b>Análise dos quesitos dissertativos</b>	<b>60</b>
<b>4.3</b>	<b>Análise dos quesitos fechados</b>	<b>63</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>75</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>78</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>83</b>

## 1 CERCANDO O PROBLEMA

### 1.1 A construção do problema

Nos últimos anos, os resultados das avaliações externas de escolas e sistemas de ensino da Educação Básica passaram a ser considerados como o principal parâmetro de qualidade da educação no Brasil. De fato, a partir de 2005, esta questão tornou-se mais evidente com a instituição da Prova Brasil, quando, então, tornou-se possível avaliar cada sistema educacional e cada escola do país.

Nesse contexto, Horta Neto (2010) discorre sobre três pontos que estão diretamente ligados à avaliação educacional externa de escolas e sistemas de ensino, a saber: i) qualidade da educação; ii) indicadores utilizados para medir a educação; e iii) prestação de contas.

É importante observar que melhorar a qualidade da educação no Brasil tem sido um dos maiores objetivos dos sistemas de ensino e dos pesquisadores em educação. Contudo, conceituar qualidade não é uma tarefa simples. Afinal, cada indivíduo pode ter sua própria concepção sobre o assunto. No que se refere à questão de qualidade em educação, Rios (2001, p. 64), por exemplo, menciona que:

O conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico.

Nesse contexto, vale ressaltar que, mesmo entre especialistas, chegar a uma noção do que seja qualidade em educação é muito complexo. No entanto, atualmente, pelos informes divulgados na mídia, a qualidade da educação brasileira é definida pelos resultados das avaliações externas de escolas e sistemas de ensino. Essa afirmação pode ser confirmada através de uma visita ao site Educar para Crescer<sup>1</sup>, no qual se verifica, pela simples interpretação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), se uma determinada

---

<sup>1</sup> Disponível em <http://educarparacrescer.abril.com.br/nota-da-escola/>.

escola tem ou não uma 'educação de qualidade'. Além disso, as informações contidas no site permitem comparar a nota das escolas de 5.550 cidades do Brasil.

Neste ponto, cabe a seguinte indagação: é possível mensurarmos a qualidade educacional de uma escola por um único indicador? Em sintonia com o exposto, não é difícil perceber que o assunto vem gerando discussões e interpretações diversas.

Para Freitas (2007), escolher apenas uma variável, que mensura apenas o desempenho dos alunos, para analisar a educação básica, como faz o IDEB, é certamente temerário, se se leva em conta um complexo conjunto de variáveis existentes no sistema educacional brasileiro.

Para esse autor, implementar políticas públicas de avaliação, baseadas em responsabilização unilateral, conduz à divisão de escolas para pobres e escolas para ricos. Alerta-se, ainda, para o risco de que os sistemas de avaliação externa, centralizados na Federação, ocultem, através de indicadores estatísticos como o IDEB, as dificuldades que as classes populares estão tendo para aprender no interior da escola, legitimando estratégias que somente conduzem ao adiamento da exclusão destas, apesar do discurso da transparência e responsabilidade.

Por outro lado, para Fernandes (2009), o IDEB visa a coibir tanto a reprovação indiscriminada como a prática de aprovar alunos que nada aprendem. De fato, não é desejável um sistema que reprova sistematicamente, assim como um sistema em que todos os alunos concluem o Ensino Médio no período correto e aprendam muito pouco na escola. Ainda de acordo com Fernandes (2009), raramente estudos e análises sobre qualidade educacional combinam rendimento e desempenho. Portanto, o IDEB é um indicador educacional que relaciona de forma positiva informações de rendimento escolar (aprovação/reprovação) e desempenho (proficiências).

De forma geral, os dois posicionamentos citados nos permitem refletir sobre a viabilidade ou não dos novos sistemas de verificação do rendimento escolar e também nos situam no embate existente quanto ao tema da avaliação externa.

Isto posto, vale esclarecer que, desde 2007, tem sido possível acompanhar a qualidade da Educação Básica no Brasil pelo IDEB. Basicamente, para cada escola, este indicador estatístico é calculado a partir do desempenho obtido pelos alunos nas avaliações externas (proficiências) e a taxa média de aprovação.

Nessa direção, importa, pois, citar que a divulgação das notas das avaliações externas (também conhecida como avaliações em larga escala), pautadas nos resultados do IDEB em 2007, não só chamaram a atenção pelo baixo desempenho dos alunos nas provas de Língua Portuguesa e Matemática, como também trouxeram à tona o debate sobre aprovação e reprovação nas escolas públicas de todo país.

Como ilustração e até mesmo para situar o leitor na problemática do tema em questão, vale registrar que, no início do ano 2000, dos 35,7 milhões de alunos matriculados no Ensino Fundamental, quase 20 milhões estavam com dois ou mais anos de atraso escolar e, dentre esses, 9 milhões já tinham mais de 15 anos de idade. (OLIVEIRA, 2002).

Em fevereiro de 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgou os resultados desagregados, por rede, em cada região, unidade de Federação, município e escola, da primeira edição da Prova Brasil e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aplicados em novembro de 2005. Em termos de Brasil, o IDEB foi de 3,8 nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nas séries finais do Ensino Fundamental, foi de 3,5, e no Ensino Médio, 3,4. Como dito anteriormente, tais resultados revelaram índices insatisfatórios de desempenho dos alunos e, de forma geral, uma suposta precariedade de ensino no sistema educacional brasileiro.

No ano de 2007, o Brasil obteve 4,2 pontos de média para as séries iniciais do Ensino Fundamental e 3,5 para as séries finais e o Ensino Médio. Embora os índices relativos às séries finais e iniciais demonstrem uma tênue melhora, o país ainda está muito distante dos 6 pontos, valor médio que os países desenvolvidos que compõem a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) adotam.

Com relação ao ano de 2009, percebe-se que as metas de qualidade projetadas foram cumpridas em todos os níveis de ensino: SI (séries iniciais do Ensino Fundamental), SF (séries finais do Ensino Fundamental), EM (Ensino Médio); e estão mostradas na Figura 1.

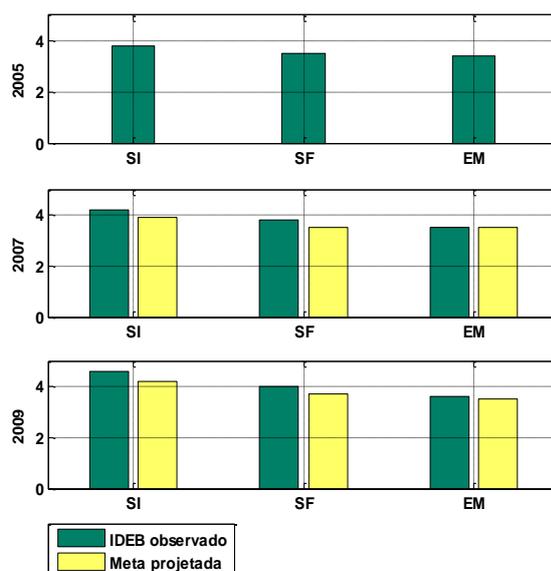


Figura 1: IDEBs observados e metas projetadas para o Brasil.

Neste ponto, convém salientar que o aumento do IDEB observado relacionado com SI (4,2 em 2007 – 4,6 em 2009) pode ser explicado por dois fatores: 1) aumento das notas que os estudantes tiveram na Prova Brasil e 2) melhora nas taxas de aprovação.

Analisando esses dados, cabe destacar que, também em 2007, o resultado do IDEB para a primeira fase do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Juiz de Fora foi de 3,9 (numa escala de 0 a 10 estabelecida pelo INEP). Seguindo a tendência nacional, tal resultado revelou que o nível de desempenho dos alunos da rede era considerado baixo se comparado à média dos níveis educacionais dos países desenvolvidos, que corresponde à nota 6.

No entanto, no ano de 2009, nessa mesma fase do Ensino Fundamental, o IDEB passou de 3,9 para 4,6, superando a meta prevista, que era de 4,1. De certa forma, nessa etapa, o resultado mostra uma evolução no desempenho e na qualidade de ensino oferecido aos alunos pelas escolas da rede municipal de Juiz de Fora.

Aqui, vale elucidar que o município de Juiz de Fora, com cerca de 520 mil habitantes, localiza-se no interior do estado de Minas Gerais, na mesorregião da Zona da Mata, e possui uma privilegiada localização geográfica. Com uma área territorial de 1.429,875 km<sup>2</sup>, a cidade está próxima aos principais polos econômicos e centros emissores da Região Sudeste: Rio de Janeiro (a 184 km), Belo Horizonte (a 272 km) e São Paulo (a 486 km). Em relação à

população, é o quarto município mais populoso de Minas Gerais e o 36º do Brasil. A Figura 2 apresenta a localização do município.



Figura 2: Localização de Juiz de Fora

A origem do município de Juiz de Fora está intimamente ligada ao desenvolvimento da economia mineradora e à construção do Caminho Novo<sup>2</sup>. Foi a primeira cidade da América do Sul a ter uma usina hidrelétrica, o que lhe valeu a condecoração de ‘Farol do Continente’. Além disso, o desenvolvimento industrial ainda lhe rendeu o título de ‘Manchester Mineira’, uma referência à cidade inglesa que, na época, era um dos mais importantes polos industriais do mundo. A Figura 3 ilustra o trajeto do Caminho Novo.

<sup>2</sup> O Caminho Novo era a estrada aberta pelo Bandeirante Garcia Rodrigues Paes no início do século XVII com a finalidade de facilitar o transporte do ouro e pedras preciosas. Com a construção do Caminho Novo, a distância entre Rio de Janeiro e o interior de Minas Gerais foi reduzida, o que levou à integração da Zona da Mata à economia mineradora.

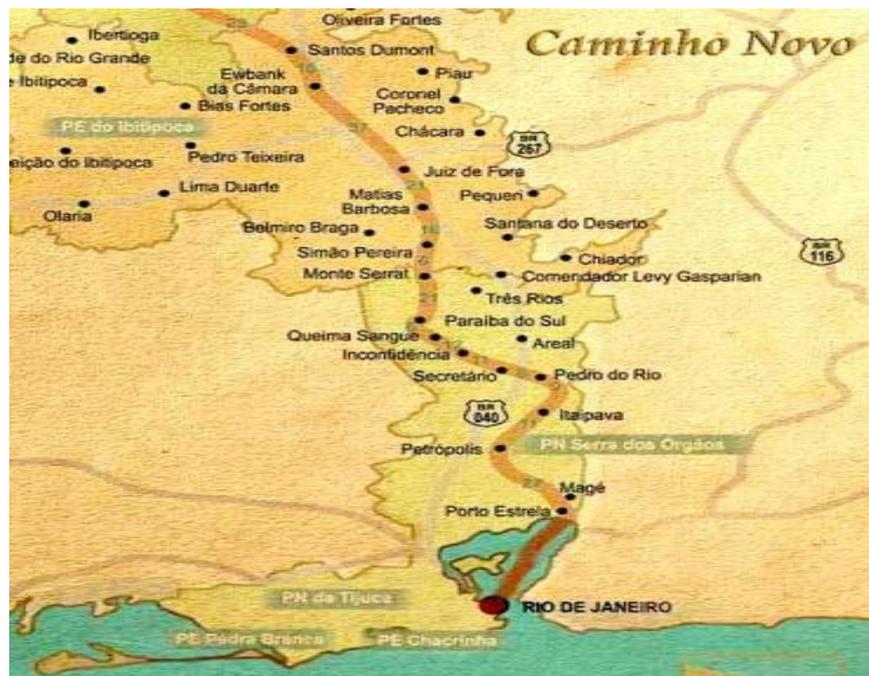


Figura 3: Caminho Novo

No que se refere aos seus indicadores sociais, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE - 2010), Juiz de Fora apresenta índices de expectativa de vida por volta de 72,03 (anos) e taxa de alfabetização de 95,30%. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) do município é considerado elevado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Seu valor é de 0,828, sendo o 9º maior de todo estado de Minas Gerais, o 49º de toda a Região Sudeste do Brasil e o 145º de todo o Brasil. Ainda segundo o PNUD, a cidade possui a maioria dos indicadores elevados e todos acima da média nacional.

Considerando apenas a educação, o valor do índice (IDH-M) é de 0,920, enquanto o do Brasil é 0,849. Além disso, localiza-se na cidade a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), fundada em 1960. A cidade também é atendida por outras instituições de ensino superior, tais como: 1) Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES/JF); 2) Instituto Vianna Júnior; 3) Instituto Metodista Granbery; 4) Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde de Juiz de Fora (SUPREMA); 5) Universidade Estácio de Sá; 6) Faculdade Doctum; 7) Faculdade Machado Sobrinho; 8) Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC); 9) Faculdade do Sudeste Mineiro (FACSUM); 10) Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), entre outras.

Assim sendo, pesquisar sobre o desempenho das escolas públicas municipais de Juiz de Fora (MG) à luz do IDEB é acompanhar a implementação de uma política que tem sido considerada a maior política de avaliação educacional voltada para a Educação Básica no Brasil.

A próxima seção destina-se a apresentar a justificativa e a relevância do tema deste estudo.

## **1.2 Justificativa e relevância do estudo**

Decidir sobre um tema de pesquisa para aquele que se inicia na vida acadêmica é uma tarefa relativamente complexa. No entanto, essa escolha pode estar ligada aos valores do pesquisador, sua trajetória pessoal e profissional ou a algo que para ele tenha relevância.

Para entender a motivação pessoal que moveu o presente estudo, é preciso conhecer um pouco de minha trajetória e das crenças que minha profissão me ofereceu. Sou graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e professora regente na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Durante minha trajetória docente, lecionei nas redes municipal e particular de ensino de Juiz de Fora (MG) com uma preocupação principal: o fracasso escolar gerado, na maioria das vezes, pelas altas porcentagens de reprovação nas escolas públicas.

Nesse sentido, corroboro as ideias de Arroyo (2000) relativas à reflexão de que:

Há problemas em nossas escolas que nos perseguem como um pesadelo. Não há como ignorá-los, nem fugir deles. Entre os pesadelos constantes está o fracasso escolar. Alguém dirá, mas está quantificado: altas porcentagens de repetentes, reprovados, defasados. O pesadelo é mais do que o que quantificamos. (ARROYO, 2000, p. 33)

Retomando Arroyo, de fato, as altas porcentagens de reprovação nas escolas públicas, principalmente dos alunos de periferia, de classes menos favorecidas é um problema maior do que podemos imaginar. Essa afirmativa está baseada nos dados que obtive a partir da análise feita nos diários de classe da escola na qual lecionava no ano de 2009. Esses dados foram apresentados no anteprojeto de pesquisa aprovado na seleção do Programa de Pós-Graduação

em Educação (PPGE/UFJF) e mostraram que o índice de alunos repetentes, com dois ou mais anos em atraso escolar, nas turmas pesquisadas, era de aproximadamente 50%.

Diante desse quadro de repetência, olhar a ‘escola avaliadora’ tornou-se um desafio para meus propósitos. Neste ponto, é importante registrar que a criação do IDEB, de certo modo, incentivou as escolas a operarem com baixa taxa de reprovação. Portanto, o que este trabalho investigativo se propõe a fazer é analisar as escolas públicas municipais de Juiz de Fora (MG) da primeira fase do Ensino Fundamental que obtiveram uma variação positiva no IDEB num período de dois anos.

A relevância do trabalho é dupla: permite, de um lado, analisar o desempenho de escolas públicas à luz do IDEB, um índice que tem sido considerado como indicador de qualidade da Educação Básica no Brasil e, de outro, possibilita estabelecer momentos de reflexão para que outras escolas investiguem seus próprios desempenhos.

O próximo tópico aborda os objetivos e questões norteadoras deste estudo.

### **1.3 Objetivos e questões norteadoras**

Em consonância com o exposto, os objetivos do presente estudo são:

- Elucidar as principais ações adotadas pelas escolas das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora que resultaram numa significativa evolução no IDEB 2009 em relação ao ano de 2007;
- Verificar que representação o professor tem a respeito da avaliação e suas funções e como reagem à avaliação externa que tem sido realizada nas escolas.

Após discriminar os objetivos deste estudo, saltam aos olhos questões centrais a serem investigadas, quais sejam:

- Quais as principais ações adotadas pelas escolas que resultaram numa significativa evolução do IDEB num período de dois anos?
- O que o professor conhece sobre o IDEB?

- O professor considera o IDEB um indicador de qualidade da Educação Básica?
- O que o professor espera da avaliação externa que tem sido realizada nas escolas?
- Na opinião dos professores, a avaliação é uma aliada da promoção da qualidade da Educação?

A seguir, apresentamos os pressupostos teóricos e metodológicos utilizados neste trabalho.

#### **1.4 Pressupostos teóricos e metodológicos**

A fundamentação teórica do presente estudo contempla as contribuições de vários pesquisadores em educação. Nesse contexto, para uma discussão sobre avaliação educacional, destacamos, dentre outros: Alicia Bonamino, Bernardete Gatti, Cipriano Luckesi, Heraldo Vianna, João Luiz Horta Neto e Jussara Hoffmann.

No que se refere aos fundamentos, problemas e perspectivas sobre o IDEB, dialogamos com autores, como por exemplo: Antônio Ibañez Ruiz, Creso Franco, Dermeval Saviani, Erasto Fortes Mendonça, Luiz Carlos de Freitas e Reynaldo Fernandes.

Dado o exposto, destacamos que os objetivos mencionados na seção anterior já indicavam a abordagem adequada para alcançá-los. Afinal, não se quer aqui fazer um cômputo quantitativo das variações positivas dos resultados do IDEB nos anos de 2007 e 2009. Pretende-se registrar e problematizar a receptividade e conhecimento dos educadores sobre o indicador proposto, assim como as ações desenvolvidas pelas escolas que desencadearam esse resultado positivo.

Portanto, a opção metodológica desse estudo deu-se em duas fases: uma quantitativa e outra qualitativa. Inicialmente, os dados quantitativos foram obtidos a partir de um levantamento realizado no sítio do INEP<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Disponível em [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).

De acordo com o foco da pesquisa, foram coletados no site do INEP os resultados dos IDEBs da primeira fase do Ensino Fundamental de 56 escolas da rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora/MG.

Os critérios para a coleta de resultados e seleção das instituições escolares foram os seguintes:

- 1) Escolas com IDEBs observados nos anos de 2007 e 2009;
- 2) Escolas que apresentaram maior variação percentual do IDEB nesse período.

Assim sendo, foram selecionadas oito escolas com maior variação percentual do IDEB nos anos de 2007 e 2009, sendo uma de cada região geográfica.

Posteriormente, de posse desses resultados, a análise qualitativa consistiu na aplicação de um questionário e conversas com a equipe diretiva e pedagógica.

Ao todo, foram entregues 111 questionários aos professores das turmas do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental das escolas selecionadas, sendo:

- ✓ 29 turmas na escola da região norte;
- ✓ 10 turmas na escola da região sul;
- ✓ 18 turmas na escola da região sudeste;
- ✓ 14 turmas na escola da região nordeste;
- ✓ 13 turmas na escola da região leste;
- ✓ 11 turmas na escola da região oeste;
- ✓ 10 turmas escola da região centro;
- ✓ 06 turmas na escola da região rural.

Além da aplicação dos questionários, conversamos com seis diretoras, duas vice-diretoras e quatro coordenadoras pedagógicas, que atuaram no período supramencionado, buscando entender as ações desenvolvidas pelas escolas que culminaram no aumento do IDEB.

Nesse ponto, Ludke e André (1986) ressaltam que a pesquisa qualitativa supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigado, objetivando presenciar as situações e os atores inseridos em seu ambiente natural.

Alves-Mazzotti (1999) também aponta que as investigações qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos. O foco e o *design* devem, então, emergir, por um processo de indução, do conhecimento do contexto e das múltiplas realidades construídas pelos participantes em suas influências recíprocas.

Assim sendo, o próximo tópico apresenta a estrutura deste estudo.

### **1.5 Estrutura da dissertação**

Este estudo está estruturado em quatro capítulos.

O Capítulo 1 trata do problema e da motivação deste trabalho. Também estabelecemos os objetivos, os pressupostos teóricos e metodológicos e as questões norteadoras.

No Capítulo 2, discorreremos sobre a avaliação educacional e os caminhos trilhados para a criação de um sistema nacional de educação.

No Capítulo 3, inicialmente, apresentamos a análise do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Decreto 6.094 que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Em seguida, discutimos sobre a qualidade da Educação Básica e os aspectos conceituais do IDEB. Além do mais, apresentamos o IDEB no município de Juiz de Fora e a seleção da amostra para este estudo.

O Capítulo 4 é dedicado à análise e apresentação dos resultados obtidos.

Por fim, este trabalho é concluído com o registro das considerações finais e sua contribuição para a área de pesquisa em educação.

## **2 ESCOLA PÚBLICA: DE AVALIADORA A AVALIADA**

### **2.1 Avaliação educacional: primeiras palavras**

Vivemos a necessidade constante de avaliar situações, pessoas, conjunturas, etc. A todo momento, avaliamos e, seguramente, “[...] desde o início do processo civilizatório houve alguma forma de avaliação. Ousaríamos dizer que a avaliação surgiu com o próprio homem” (VIANNA, 2000, p.22).

Nesse panorama, Hoffmann (1991) assinala que, quando falamos em avaliação dos nossos atos cotidianos, da nossa situação financeira, isso significa refletir para tentar melhorar e mudar nossas vidas. São ações sem registros formais e programações que fazemos o tempo todo. Tentamos várias vezes a fim de descobrir melhores soluções para um determinado problema e amadurecemos a partir de algumas tentativas frustradas.

Contrariamente, no entanto, a avaliação, na escola, carrega um significado muito diferente da avaliação que praticamos no nosso dia a dia. Ainda segundo a autora, na escola, a avaliação ocorre num tempo programado e num espaço característico e artificial. Luckesi (2002, p. 84) corrobora as palavras de Hoffmann (1991) quando afirma que escolas, sistemas de ensino e professores dizem que estão praticando avaliação e, dessa forma, existem dias de avaliação, práticas de avaliação e sistemas de avaliação.

Na análise de Luckesi (2002), o ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis. Não é classificatório nem seletista, ao contrário, é diagnóstico e inclusivo. Em sentido oposto ao que se possa pensar, o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação. Para o autor, o modelo de exames escolares, ainda hoje praticados, foi sistematizado no decorrer do século XVI com o nascimento da escola moderna. Portanto, por herança histórica, examinamos, ao invés de avaliarmos. Somos traídos por hábitos que já passaram para nosso inconsciente e atuamos automaticamente, sem nos perguntarmos sobre o verdadeiro sentido daquilo que estamos fazendo.

Contudo, pensar a avaliação é pensar numa pluralidade de concepções. O trecho a seguir faz referência às muitas concepções de avaliação.

Em quase todos os encontros com professores, bem como nos relatos de outros especialistas e pesquisadores da avaliação, constata-se a contradição entre intenções proclamadas e o processo efetivamente aplicado. Certamente, tal contradição nasce da autocensura gerada pelo descompasso entre uma imagem idealizada da avaliação – auferida em tinturas de teorias mais atuais e progressistas – e a realidade cotidiana das escolas, condicionadas, estruturalmente, pelo sistema de promoção e seriação e, conjuntamente, pelas péssimas condições concretas de trabalho e pelas determinações dos superiores de plantão.

Talvez por isso mesmo, surjam tantas concepções de avaliação, sempre vagamente implicadas nas formulações verbais de professores, alunos e pais, que a identificam com tudo que ocorre nas práticas correntes: prova, nota, conceito, boletim, aprovação, reprovação, recuperação, etc.

Já entre os estudiosos do tema, trava-se uma interminável batalha pelo monopólio da verdade e da precisão do conceito, surgindo também uma variação conceitual na razão direta da diversificação das concepções assumidas. (ROMÃO, 2003, p. 55)

Romão (2003) afirma que, se tentarmos levantar os diversos conceitos de avaliação, certamente os encontraremos na mesma proporção da de seus formuladores. Outro ponto que merece destaque nas análises do autor é o fato de que a avaliação estará sempre carregada da subjetividade de quem as formula.

Dado o exposto, cumpre ressaltar que o tema avaliação não é um fato novo no campo educacional brasileiro. Freitas (2007, p. 7), por exemplo, enfatiza que o interesse pela avaliação educacional no Brasil se iniciou na década de 1930, mesmo não contando como prioridade nas discussões e políticas realizadas.

Portanto, pelo que se tem conhecimento, o termo ‘avaliação educacional’ foi usado pela primeira vez por Ralph Tyler<sup>4</sup> em 1934. A partir daí, se intensificaram as propostas de avaliação de escolas e sistemas de ensino. Vale citar que Vianna (2005) considera Ralph Tyler como o verdadeiro iniciador da avaliação educacional.

Além de Vianna (2005), Hoffmann (1993, p. 39) também discorre sobre a influência dos estudos de Ralph Tyler na teoria da avaliação educacional no Brasil, especialmente após a divulgação da proposta conhecida como ‘avaliação por objetivos’. Tal proposta passou a ser

---

<sup>4</sup> O termo avaliação educacional entrou para o vocabulário do universo das escolas com os trabalhos de Ralph Tyler quando este desenvolveu análises sobre uma nova concepção de aprendizagem. O autor percebeu a avaliação como um meio para se estabelecer comparações entre os resultados e os objetivos educacionais. Desse modo, a avaliação passa a ser vista como uma atividade prática.

referencial teórico básico nos cursos de professores e teve grande repercussão no campo educacional do país.

Nesse contexto, Gatti (2002, p. 17) aponta a avaliação educacional como um campo abrangente, indo além das teorias, processos e dos métodos específicos. Segundo a autora, o campo da avaliação educacional hoje:

Comporta subáreas, com características diferentes: avaliação de sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar com objetivo de macroanálises, de programas, avaliação institucional e auto-avaliação. Admite ainda diferentes enfoques teóricos como avaliação sistêmica, avaliação iluminativa ou compreensiva, avaliação participativa, etc.

Em linha com esses autores, entende-se que a palavra avaliação vem sendo mencionada e utilizada ao longo dos tempos de várias formas. Porém, no que concerne à avaliação educacional, esta se iniciou com a avaliação em sala de aula, centrada no aluno e, posteriormente, abarcou professores, sistemas de ensino e escolas.

Isto posto, o próximo tópico cumpre o papel de apresentar um breve histórico da escola pública avaliadora no Brasil, assim como sua trajetória de seletividade, uma vez que as posturas avaliativas excludentes afetam seriamente os sujeitos educativos.

## **2.2 A escola avaliadora**

O caminho trilhado pela avaliação nas escolas públicas brasileiras tem uma trajetória difusa e enredada. Ao percorrer a história da avaliação educacional no Brasil, é possível afirmar que suas raízes estiveram marcadas pela seletividade, tanto no que concerne ao acesso como à permanência dos alunos na escola.

Nas palavras de Gatti (2002, p. 17), “[...] nossas escolas emergiram sob a égide da preparação de elites, a avaliação seletiva no cotidiano escolar firmou-se, por centenas de anos, como cultura preponderante”. Sendo assim, essa cultura que se desenvolveu, ao longo do

tempo, em torno dos processos avaliativos no cotidiano escolar deixou uma forte marca tanto na vida das pessoas, quanto na representação<sup>5</sup> que elas fazem da avaliação.

Para a autora, essa seletividade só se configura como objeto de discussão pública, quando, na década de 1960, cresce a procura pelo ensino superior no Brasil. Apesar de um considerável número de alunos cobiçarem a entrada em uma universidade, os poucos que conseguiam vencer os primeiros obstáculos, como acesso à escola, permanência e conclusão do Ensino Médio, encontravam outra barreira a ser ultrapassada: a dos vestibulares.

Na época supracitada, assim como no início dos anos 1970, a reprovação escolar indiscriminada que se processava no Ensino Fundamental era pouco discutida. O processo de eliminação dos alunos das escolas, especialmente os de baixa renda, por ‘avaliações severas’, era considerado um processo ‘natural’. Nesse sentido, a chamada “pedagogia da repetência” (RIBEIRO, 1991) estaria contida na pedagogia do sistema brasileiro como um todo. Uma prática aceita de forma espontânea por todos os agentes envolvidos no processo.

Para facilitar nossa análise e considerando a avaliação na escola um processo ‘natural’ de eliminação, Bonamino *et al.* (2002) identificam três fases que organizam, de certa forma, essa questão.

Na primeira fase, que surgiu em meados do século XIX e foi reativada nos anos 70, a autora salienta a responsabilização dos alunos pelo insucesso na escola.

Durante um longo período, a avaliação dos “anormais escolares” foi praticamente sinônimo de avaliação intelectual. Nessa época, os testes de QI tinham grande peso na decisão dos educadores a respeito do destino escolar de muitos alunos e crianças.

Até mesmo unidades de saúde foram criadas para diagnosticar e tratar crianças com mau rendimento escolar e que, com frequência, eram encaminhadas às classes especiais, pois seu desenvolvimento estaria comprometido, segundo os “exames”, pela desnutrição ou por distúrbios neurológicos. Há registros, entretanto, de crianças que não tinham problemas, mas a escola continuava insistindo, rotulando e estigmatizando essas crianças sadias, comprometendo sua autoestima e, aí sim, suas chances de aprender. (BONAMINO *et al.*, 2002, p. 4)

---

<sup>5</sup> Luckesi (2002, p. 79) entende que as representações sociais “[...] são crenças inconscientes que se manifestam nas falas, nos chistes, nos discursos, nas piadas e, especialmente, na ação cotidiana”.

Entretanto, esses estudos que associavam genética, condições orgânicas, inteligência e desigualdades de desempenho escolar evoluíram e provocaram mudanças no conceito de doença mental e outras ideias sobre as causas das dificuldades de aprendizagem e rendimento escolar dos alunos. Mesmo assim, ainda hoje, as marcas desses estudos estão intrínsecas em muitas explicações sobre os problemas de aprendizagem.

A segunda fase diz respeito à responsabilização do grupo sociocultural de origem do aluno pelo fracasso na escola. As condições materiais e culturais do grupo familiar do aluno seriam aqui os determinantes dos problemas de aprendizagem e de rendimento escolar.

Assim, ideias na tentativa de resolver o problema em questão surgem e ganham destaque, principalmente nas escolas norte-americanas. Como exemplos dessas ideias, novamente, Bonamino *et al.* (2002, p. 6) destacam a criação de turmas para garantir uma espécie de equilíbrio multirracial, “[...] já que alunos brancos, oriundos de categorias sociais favorecidas, eram mais inclinados a valorizar a escola, obter bons resultados e influenciar positivamente o desempenho dos alunos das minorias étnicas e menos favorecidas” e também a criação de projetos educacionais e mecanismos para compensar as carências familiares de conhecimento, linguagem e nutrição desses alunos.

Tais ideias foram muito criticadas, pois consideravam grupos culturalmente diferentes como deficientes, confirmavam preconceitos da escola sobre as crianças pobres e suas famílias e reforçavam a responsabilidade quase que exclusiva dos alunos pelos seus resultados escolares. De certo modo, essas ideias também impediam um olhar mais crítico, por parte dos docentes, sobre a própria escola e a sociedade em geral.

O Brasil, na década de 1970, igualmente entra nessa discussão. Se, de um lado, havia um grupo de educadores que apoiava as alternativas compensatórias, do outro, havia os que se preocupavam com a origem sociocultural do aluno, mas que também denunciavam que as escolas convertiam essas características socioeconômicas e culturais em deficiências e desvantagens escolares.

Todavia, podemos dizer que tais preocupações voltaram os estudos para o interior da escola e chamaram a atenção para a responsabilidade da própria escola por muitos dos problemas que atingem a aprendizagem e o rendimento escolar. Portanto, a terceira e última fase identificada pela autora é centrada na escola.

Na fase mencionada acima, que corresponde à década de 1980, os fatores intraescolares são as variáveis determinantes do desempenho escolar, como por exemplo: a) a formação deficitária de professores; b) a forma de organizar as turmas e os currículos; c) a falta de infraestrutura, de recursos didáticos e pedagógicos; e d) a própria avaliação como um elemento segregador.

Em meio a esse contexto, deve-se considerar que, por muito tempo, acreditou-se que a evasão escolar e a falta de vagas eram o principal problema no processo de escolarização brasileiro. Dessa forma, as políticas educacionais restringiram-se a ações voltadas para os aspectos quantitativos do sistema de ensino, principalmente a expansão do número de vagas, uma vez que as grandes preocupações eram a baixa cobertura e a evasão escolar.

Nesse panorama, várias medidas de expansão da oferta de vagas foram consolidadas no Brasil, com foco no acesso educacional. Segundo dados do Ministério da Educação, a universalização do Ensino Fundamental, no início do século XXI, chegou a ter 97% das crianças entre 7 (sete) e 14 (quatorze) anos matriculadas. Visando a acompanhar essa demanda por vagas no sistema de ensino, a preocupação era construir escolas, criar vagas e treinar novos professores.

Porém, esse processo significativo de expansão das oportunidades de escolarização incorporou, na instituição escola, parcelas da população que antes não tinham acesso à educação escolar e cujas experiências culturais eram diferentes daqueles que antes constituíam o grupo tradicional de usuários da escola.

Diante dessa diversidade, o Brasil chegou ao final da década de 1980 com uma taxa de repetência expressiva. Além disso, chegou-se à conclusão de que o país gastava muito com a repetência escolar: de cada 100 crianças que ingressavam na 1ª série, 48 eram reprovadas e 2 evadiam (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1988). Sendo assim, para equacionar, ao mesmo tempo, dois problemas correlatos – o da repetência e o da permanência, têm início, no Brasil, as políticas de correção de fluxo escolar.

Nessa direção, Oliveira e Araújo (2005, p. 10) salientam que “[...] os obstáculos à democratização do ensino foram transferindo-se do acesso para a permanência com sucesso no interior do sistema escolar”. Ao ser eliminado o exame de admissão ao ginásio (Lei nº 5692/71), que constituía um verdadeiro gargalo da antiga 4ª série primária, a preocupação com a entrada e a saída de alunos da escola (fluxo escolar) se tornou premente.

Portanto, na década de 1990, especialmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/96), a tendência de regularização do fluxo escolar no Ensino Fundamental se intensifica. Dessa forma, ciclos de escolarização, programas de aceleração da aprendizagem e promoção da educação continuada são adotados por vários estados e municípios brasileiros.

Nesse sentido, afirma Setubal (2000, p. 8):

Pela via dos programas de correção de fluxo, começa a permear os sistemas públicos de ensino um amplo questionamento de sua própria estrutura seriada e dos demais mecanismos que concorrem para o fracasso escolar, permitindo vislumbrar professores, escolas, órgãos regionais e centrais finalmente dispostos a "sacudir o pó" das práticas que se mantêm imutáveis há décadas nas salas de aula, prenunciando a instalação de uma escola efetivamente democrática.

Diante do exposto, a partir do ano de 1995, as Secretarias de Educação de vários Estados promoveram, então, programas com o objetivo de combater o fracasso escolar vigente em todo país. Na vanguarda educacional desses projetos, estavam os estados brasileiros de São Paulo, Minas Gerais e Paraná.

Nesta direção, o Governo do estado de Minas Gerais, em particular, com a frase 'Minas aponta o caminho', propôs uma grande reforma capaz de elevar os patamares de qualidade e eficiência da educação no início dos anos 90.

Segundo Oliveira (2000), a reforma educacional que se desenvolveu em Minas Gerais de 1991 a 1998 implementou mudanças na educação que se traduziram em alterações significativas na composição, estrutura e gestão da rede pública de ensino. Tal reforma pode ser observada a partir do conjunto de leis, resoluções e portarias, expedidas pela Secretaria Estadual de Educação (SEE- MG) no referido período.

Ainda no ano de 1991, o então secretário de Estado da Educação de Minas Gerais, Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto, tornou público os compromissos e prioridades daquele governo para com a educação. Os compromissos com o aluno, a família, o professor, o especialista e demais servidores da escola bem como a escola propriamente dita serão apresentados no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Compromissos do Governo de Minas Gerais

Com o aluno	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantir o seu ingresso e permanência na escola, assegurando-lhe ensino de qualidade e dando especial atenção para as séries iniciais do ensino fundamental;</li> <li>• Garantir o cumprimento de currículos e programas adequados e o uso de metodologia de ensino que facilitem a aprendizagem;</li> <li>• Garantir a aprendizagem de conhecimentos mínimos e implantar mecanismos de acompanhamento de rendimento do aluno que permitam corrigir deficiências durante o processo, isto é, ao longo do ano letivo, com a consequente diminuição da repetência;</li> <li>• Garantir material escolar e merenda aos que deles necessitem;</li> <li>• Garantir assistência aos alunos portadores de necessidades especiais de aprendizagem.</li> </ul>
Com a família	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assegurar aos pais informações sobre o progresso e os resultados escolares de seus filhos;</li> <li>• Assegurar aos pais informações sobre a avaliação do ensino oferecido aos seus filhos;</li> <li>• Assegurar mecanismos que permitam à família participar do processo educacional e da gestão da escola, através da assembleia escolar, do colegiado, da escolha do diretor, entre outros.</li> </ul>
Com o professor, especialista e demais servidores da escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implantar plano de carreira que estimule o aperfeiçoamento profissional;</li> <li>• Oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional na própria escola e em cursos oferecidos pela SEE-MG, diretamente ou através de instituições por ela credenciadas;</li> <li>• Assegurar mecanismos que garantam a compatibilização dos direitos e interesses dos professores com a autonomia e as necessidades da escola.</li> </ul>
Com a escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prover a escola de pessoal qualificado e de recursos materiais e financeiros adequados;</li> <li>• Produzir e divulgar informações necessárias para uma educação de qualidade;</li> <li>• Garantir a participação da escola no processo de planejamento das ações educacionais;</li> <li>• Garantir meios para promover a autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola.</li> </ul>

Fonte: Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza, 2000, 245-247.

É importante mencionar que, para o cumprimento desses compromissos, a SEE-MG priorizou cinco áreas da educação: i) autonomia da escola; ii) fortalecimento da direção escolar; iii) aperfeiçoamento e capacitação dos profissionais em educação; iv) avaliação de desempenho das escolas, dos resultados acadêmicos e da auto avaliação; e v) integração com os municípios (OLIVEIRA, 2000).

Com essas novas políticas, acreditava-se poder reduzir as desigualdades escolares e, simultaneamente, defender o direito de permanência na escola em todo o país. De fato, e conforme apontam Oliveira e Araújo (2005), as medidas adotadas nos anos 90 geraram uma distribuição de matrículas mais equitativa entre as séries, demonstrando, assim, um percentual de fluxo mais homogêneo. A redução da taxa de repetência nas séries iniciais fez com que um número maior de alunos atingisse as séries finais do Ensino Fundamental.

Sendo assim, tais autores constataam que:

Entre 1975 e 1984, o percentual de matrículas na 1ª série representava, aproximadamente, 30% do total de matrículas no ensino fundamental. A partir de 1985, há um ligeiro declínio que será mais acentuado na década de 1990, quando a taxa média de matrícula na 1ª série cairá para 20%. Para todo o período de 1975 a 2002, a diferença das taxas de matrícula na 1ª série foi de 12%. Ao mesmo tempo, pode-se perceber que houve uma ampliação de 4,5% dos alunos que chegam à 8ª série, significando que praticamente o dobro de alunos está chegando ao final da etapa obrigatória de escolarização. (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p. 11)

Contudo, Glória (2004) discorre que tais programas de não retenção escolar dos alunos estariam caracterizando-se por uma mera aprovação automática, sem a devida garantia de que eles teriam adquirido o domínio das competências escolares mínimas esperadas pela sociedade para o seu atual momento de escolarização.

Isso evidencia que, se, por um lado, a adoção de ciclos, promoção automática e de programas de aceleração da aprendizagem diminuí os mecanismos internos de seletividade escolar, que consistiam basicamente na reprovação indiscriminada e na evasão, por outro, tais políticas e programas supramencionados incidem exatamente em outro ponto crucial na educação do país: o da falta de qualidade no ensino.

Dessa maneira, nota-se que o desafio não se situa mais em termos de democratização do acesso à escola, e sim na oferta de um ensino que atenda a padrões mínimos de qualidade. Dessa forma, as preocupações avaliativas com a garantia de permanência na escola e com nível de qualidade de ensino equivalente para todos se acentuam no campo educacional brasileiro.

Nesse sentido, começa a se estruturar no país um sistema nacional de avaliação da Educação Básica. Fala-se na criação de uma nova 'cultura de avaliação'. Se, antes, a avaliação era utilizada para eliminar preliminarmente os alunos considerados inaptos para a

escolarização, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental, agora, o enfoque avaliativo possui objetivos mais definidos, como, por exemplo, o de aferir a qualidade do ensino oferecido por meio de indicadores quantitativos que consideram o fluxo escolar (aprovação) e o desempenho dos alunos (notas na Prova Brasil), mesmo que, nesse processo, se desconsiderem as singularidades e as diversas realidades das escolas brasileiras.

Portanto, o próximo tópico discorre sobre o ciclo de processos de reformas educacionais e uma política de avaliação com foco em: i) rendimento do aluno e ii) desempenho dos sistemas de ensino que passou a ocupar lugar central no cenário educacional brasileiro a partir dos anos 90.

### **2.3 A avaliação da escola**

De acordo com a literatura especializada, é a partir dos anos 1990 que a avaliação educacional toma corpo nas políticas educacionais do Brasil. Porém, é importante assinalar que, naquela época, a avaliação já ganhava relevância como política de Estado em todo mundo, principalmente a partir da Conferência de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia. Essa conferência foi patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e também pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial.

Outro ponto interessante refere-se ao fato de que, nessa conferência, foi redigida a Declaração Mundial de Educação para Todos, com os países se comprometendo, dentre eles o Brasil, a traçar um plano decenal com o fim de universalizar a educação básica. Assim, como resposta aos compromissos assumidos nessa conferência, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em conjunto com associações da área educacional, sindicatos e entidades governamentais e não governamentais, coordenou um amplo esforço para elaborar o Plano Nacional de Educação Para Todos, que, entre outros pontos, ressaltava a importância de uma avaliação nacional como forma de melhorar a qualidade do ensino.

Nesse contexto, nota-se que as políticas educacionais, iniciadas nos anos 90, vêm acompanhadas de preocupações avaliativas atreladas à melhoria da qualidade do ensino no

país. Porém, oportuno se torna dizer que a Constituição Federal de 1988 já fazia referência à questão da qualidade de ensino no país.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VII – garantia do padrão de qualidade. (BRASIL, 1988)

No rol dessas políticas educacionais dos anos 90 e conforme aponta Horta Neto (2007, p. 8), em 27 de dezembro de 1994, ao final do governo Itamar Franco, Murílio Hingel, então Ministro da Educação, assinou a Portaria 1.795, que institucionalizou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como um processo nacional de avaliação.

Ainda segundo o autor, e em concordância com a portaria acima mencionada:

O SAEB deveria: contribuir para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimulasse a melhoria dos padrões de qualidade e o controle social de seus resultados; aplicar e desenvolver processos permanentes de avaliação em articulação com as secretarias de educação; mobilizar recursos humanos; proporcionar à sociedade informações sobre o desempenho e os resultados dos sistemas educativos. (HORTA NETO, 2007, p. 8)

Nessa direção, é imperioso reportar que, em 1984, começou a ser desenhado pela Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) do MEC o Projeto Nordeste. Este projeto, desenvolvido em parceria com o Banco Mundial, foi negociado durante 10 anos e assinado em 1994. Participavam do projeto, além do Banco, os governos dos nove estados nordestinos e o Governo federal. O valor total do projeto, considerado, à época, como o maior empréstimo que o Banco havia feito na área social até então, foi de US\$736,6 milhões. O projeto, com duração prevista de cinco anos, seria organizado em subprojetos estaduais (um para cada estado) e um subprojeto nacional. Neste último, estava previsto um componente de avaliação da educação

[...] com o objetivo de propiciar uma avaliação sistemática dos resultados escolares, medidos em termos do desempenho do aluno, dos professores e da rede escolar. Como uma das metas previstas, estabelecia-se [...] aumentar a capacidade nacional para a avaliação sistêmica do desempenho dos sistemas de ensino básico. (HORTA NETO, 2007, p. 6)

Paralelamente a isso, em 1988, por intermédio da SENEB e para ampliar a abrangência da avaliação proposta pelo Projeto Nordeste, o MEC decide criar mecanismos de avaliação da educação que fossem aplicados em todo Brasil. Surge, assim, o Sistema de

Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), que, em 1991, passa a ser denominado Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A institucionalização do SAEB foi um marco nas políticas educacionais dos anos 1990.

Ainda no ano de 1991, os dados da primeira avaliação nacional realizada pelo SAEB foram processados e seus resultados foram divulgados em agosto 1992. Segundo Horta Neto (2007), a partir de 1992, a coordenação e administração do SAEB passam a ser de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Paralelamente a essa primeira avaliação nacional, ocorreram, em Brasília, dois importantes encontros, nos quais se discutiram questões relativas à avaliação educacional: O Simpósio Qualidade, Eficiência e Eficácia da Educação Básica, organizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 1991, e o Seminário Nacional sobre Medidas Educacionais, organizado pelo INEP em 1992 (HORTA NETO, 2007).

O mais interessante é constatar que, para dar precisão aos rumos e caminhar no sentido de buscar a institucionalização da avaliação externa no sistema educacional brasileiro, o MEC definiu que deveriam ser realizadas novas avaliações. Têm início, então, os ciclos de avaliação do SAEB. Ressalte-se, ainda, que, desde a sua criação, os ciclos de avaliação do SAEB se davam por amostragem.

Dessa forma, no ano de 1990, acontece o primeiro ciclo<sup>6</sup> do SAEB. Este ciclo teve por objetivo o desenvolvimento e aprofundamento da capacidade avaliativa das unidades gestoras do sistema educacional, estimulando o desenvolvimento de pesquisa e avaliação educacional e propondo uma estratégia de articulação de pesquisas.

Em 1993, o segundo ciclo do SAEB trouxe como proposta fornecer elementos para incrementar a capacidade técnico-metodológica dos estados e municípios na área de avaliação. O terceiro e o quarto ciclos (1995 e 1997) priorizaram a qualidade educacional, sendo que um dos objetivos do último ciclo foi o de “[...] gerar e organizar informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação nacional, de forma a permitir o monitoramento das políticas brasileiras” (BONAMINO e FRANCO, 1999, p. 111).

---

<sup>6</sup> Cada avaliação do SAEB é conhecida como um ciclo de avaliações que são realizadas a cada dois anos.

De acordo com Horta Neto (2007), em seu sexto ciclo de 2001, as Matrizes de Referência foram atualizadas em função da ampla disseminação pelo MEC dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para essa atualização, foram consultados cerca de 500 professores de 12 estados da Federação, com representação de todas as regiões do País. Além dos testes, os professores, o diretor e os alunos responderam a questionários individualizados, com o objetivo de identificar os chamados fatores associados, ou seja, aqueles que teriam o poder de influir, tanto positiva quanto negativamente no desempenho dos alunos.

No entanto, em 2005, o SAEB sofreu novas modificações, transformando-se em um sistema composto por dois processos de avaliação: a Avaliação da Educação Básica (ANEB – atualmente, também reconhecido por SAEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), que é mais ampla e focaliza as unidades escolares brasileiras, sendo denominada de Prova Brasil. Dessa forma, se antes a avaliação era feita por amostragem, com essa organização e esse novo sistema de dados, tornou-se possível avaliar cada sistema e cada escola brasileira. Com isso, segundo posicionamento governamental, a Prova Brasil “[...] deu nitidez à radiografia da qualidade da educação básica” (MEC, 2007).

A partir da implantação da Prova Brasil em 2005, os municípios brasileiros passaram a dispor de dados específicos de suas redes de ensino no contexto da avaliação externa nacional. Tal fato é de suma importância, uma vez que esses resultados da Prova Brasil e os resultados de rendimento escolar (fluxo apurado pelo Censo Escolar) são utilizados para compor o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Assim sendo, no próximo capítulo, faremos uma análise da criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e de sua culminância no IDEB. De acordo com Cury (2008), tal indicador de qualidade educacional é considerado o ‘carro-chefe’, a ‘joia da coroa’, a ação marcante do PDE. Por fim, discutiremos o IDEB no município de Juiz de Fora.

## CAPÍTULO 3 IDEB: UM INDICADOR PROPOSTO

### 3.1 O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise de uma política educacional

Aprovado em 24 de abril de 2007 pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) entrou em vigor com o objetivo de auxiliar a escola no enfrentamento das graves dificuldades da educação brasileira e elevar o desempenho escolar a patamares próximos aos dos países desenvolvidos em um período de 15 anos.

Nas palavras de Saviani (2009), o PDE teve uma ‘recepção positiva’ por parte da opinião pública e também ampla divulgação pela mídia, pelo simples fato de este plano ter sido ‘saudado’ como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar o problema da qualidade do ensino no país.

No entanto, vale aqui destacar que, segundo Malini (2009), o processo de formulação do PDE, apresentado à época como algo ‘grandioso e inovador’, surpreendeu a comunidade acadêmica e trabalhadores da educação por desconhecerem o fato de que algo estava sendo gestado. Tal afirmação será abordada ao final deste tópico.

Assim sendo, para a implementação do PDE, foi lançado, concomitantemente, o Decreto 6.094, que instituiu o ‘Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação’, estabelecendo 28 diretrizes para a melhoria da educação básica, conforme pode ser verificado no Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – Do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação

---

#### Plano de Metas – Compromisso Todos Pela Educação

---

- I** - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- II** - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- III** - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
- IV** - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial;

**V** - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não frequência do educando e sua superação;

**VI**- matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;

**VII** - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;

**VIII** - valorizar a formação ética, artística e a educação física;

**IX** - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;

**X** - promover a educação infantil;

**XI** - manter programa de alfabetização de jovens e adultos;

**XII** - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;

**XIII** - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

**XIV** - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;

**XV** - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;

**XVI** - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;

**XVII** - incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;

**XVIII** - fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;

**XIX** - divulgar, na escola e na comunidade, os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB;

**XX** - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;

**XXI** - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;

**XXII** - promover a gestão participativa na rede de ensino;

**XXIII** - elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;

**XIV** - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas, como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vistas ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

**XXV** - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

**XXVI** - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

**XXVII** - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando à melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

**XXVIII** - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.

---

Fonte: SAVIANI, Demerval. *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 99.

Conhecidas as 28 diretrizes estabelecidas pelo ‘Plano de Metas’ do PDE e registradas neste capítulo, importa, pois, reportar que tais normas devem ser implementadas através de adesão voluntária pelos municípios, estados e o Distrito Federal. Em contrapartida, a União oferece apoio técnico e financeiro, dando prioridade aos municípios com os piores desempenhos aferidos pelo IDEB.

Contudo, cabe aqui destacar que, além de aderirem ao Termo de Compromisso Todos Pela Educação, por via de assinatura de um compromisso contratual e terem sido identificados através do cálculo de seu IDEB, os municípios em questão devem também elaborar o Plano de Ações Articuladas (PAR)<sup>7</sup>.

A esse respeito, afirma Malini (2009, p. 29):

Importante instrumento de diagnóstico da realidade local, o PAR, com o lançamento do PDE, passa a ser obrigatório para os municípios que desejam ver aumentadas suas transferências voluntárias. Se para as prefeituras e estados o PAR possibilita a ampliação dos recursos, para o Ministério da Educação trata-se de um inovador sistema de monitoramento e avaliação da situação educacional das redes, atuando também como importante ferramenta de gestão. Isso porque se subdivide em quatro grandes dimensões – gestão da educação, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação e Infraestrutura física e recursos Pedagógicos – que aglutinam em torno de si os itens a serem atacados pelas ações do PDE. Alimentando um sistema maior – o SIMEC (Sistema de Monitoramento do MEC) – permite que o MEC tenha o controle e o conhecimento de cada característica das redes de ensino locais, além de possibilitar o acompanhamento mais racionalizado dos recursos dispensados para as obras.

Nesse contexto, é importante registrar que, em 16 de dezembro de 2009, o município de Juiz de Fora aderiu ao PAR. Na referida data, o então prefeito Custodio Antônio de Matos assinou, em parceria com o MEC, o Termo de Cooperação Técnica. O referido termo é um

---

<sup>7</sup> Maiores informações sobre o instrumento de campo utilizado para a elaboração do PAR encontram-se disponíveis no endereço <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diagnostico.pdf>.

elemento constitutivo do PAR e tem como objetivo promover ações e atividades que contribuam para o processo de desenvolvimento educacional do município, visando à melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O Termo vigorará pelo prazo de quatro anos, a partir da data de sua assinatura, podendo ser prorrogado ou rescindido por iniciativa de qualquer das partes, mediante aviso prévio de, no mínimo, 30 dias.

A partir de um diagnóstico detalhado da realidade educacional local, os estados e municípios desenvolverão um conjunto coerente de ações que resulta no PAR. Esse diagnóstico está estruturado em quatro grandes dimensões:

- a) Gestão Educacional;**
- b) Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar;**
- c) Práticas Pedagógicas e Avaliação;**
- d) Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.**

Assim sendo, o município de Juiz de Fora elaborou seu PAR e se propôs a desenvolver as seguintes ações com a assistência técnica do MEC:

#### Quadro 3 – Ações do PAR para o município de Juiz de Fora (MG)

---

##### Ações do Plano de Ações Articuladas (PAR) – Município de Juiz de Fora (MG)

---

#### **1 - Gestão Educacional**

1. Capacitar 10 servidores da Secretaria Municipal de Educação (SME), para formação de conselheiros escolares pelo Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.
2. Capacitar 2 servidores da SME em metodologia de planejamento na escola pelo PDE Escola – Plano de Desenvolvimento da Escola.
3. Disponibilizar recursos financeiros para 92 unidades escolares para aplicação em projetos.

#### **2 - Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar**

1. Disponibilizar material para 96 unidades escolares para capacitar professores, técnicos e gestores escolares para implementação da Lei 10.639/03 pela SECAD – Programa Cor da Cultura.

### 3 - Práticas Pedagógicas e Avaliação

1. Atender 6.400 alunos do ensino fundamental em programa específico de correção de fluxo escolar por meio de tecnologia pré-qualificada no Guia de Tecnologias Educacionais – Programa de Correção de Fluxo Escolar.

### 4 - Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos

1. Realizar juntamente com a SME a adequação de 31 unidades escolares, tornando-as acessíveis às pessoas com deficiência pelo SEESP (Secretaria de Educação Especial) – Acessibilidade.
2. Disponibilizar recursos para 31 unidades escolares para adequação das salas que receberão os laboratórios de Informática pelo Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) – PDDE.
3. Implantar em 11 unidades escolares salas de recursos multifuncionais pela SEESP – Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.
4. Capacitar 3 servidores da SME para utilização da metodologia do LSE – Levantamento da Situação Escolar.
5. Construir, juntamente com a SME 1, documento com propostas de reordenamento de rede pelo Microplanejamento Educacional.
6. Disponibilizar 1 kit de material para subsidiar levantamento de informações pelo Proinfo.
7. Implantar em 71 unidades escolares programa de conexão à rede mundial de computadores pelo Proinfo – Banda Larga nas Escolas – e Gesac – Programa de Inclusão Digital do Governo Federal.
8. Implantar em 48 unidades escolares laboratórios de Informática, pelo Proinfo.

---

Fonte: SIMEC – Ministério da Educação

De posse dessas informações, vale lembrar que, inicialmente, o prazo para o desenvolvimento das supracitadas ações do PAR no município de Juiz de Fora dar-se-á no período de 2009 a 2013.

Ainda no âmbito do PDE, há de se considerar que o plano está estruturado a partir de um conjunto de programas nacionais e um Plano de Metas, conforme mencionado anteriormente. Como se sabe, a composição global do PDE agregou, na origem, 29 ações. Porém, ao longo de sua execução, novas ações foram sendo incorporadas, totalizando, desde o início de 2012, 42 ações e programas<sup>8</sup>.

Dentre os muitos programas e ações anunciados, aqui destacamos alguns, a saber:

---

<sup>8</sup> Maiores informações disponíveis no endereço [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

- O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais em Educação (FUNDEB), que, além de substituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), ampliando a sua abrangência para toda a educação básica, também elevou de 15 para 20% a participação dos estados e municípios na composição do fundo;
- O Piso Nacional do Magistério, que propõe elevar gradativamente o salário dos professores da educação básica. No primeiro ano de vigência da lei, em 2009, o piso era de R\$ 950,00. Em 2010, este foi de R\$ 1.024,00 e em 2011, R\$ 1.187,00. Conforme determina a lei que criou o piso nacional, o reajuste é calculado com base no crescimento do valor mínimo por aluno do FUNDEB no mesmo período. Assim sendo, em 2012, o MEC definiu o valor do piso nacional do magistério em R\$ 1451,00, um aumento de 22,22% em relação a 2011. Porém, alguns governos estaduais e municipais são contrários ao critério de reajuste e defendem que o valor seja corrigido pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC), como acontece em outras carreiras;
- O programa Mais Educação, que, além de ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, também propõe a ampliação do espaço escolar para a realização de atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer;
- A Provinha Brasil, voltada para aferição da aprendizagem de crianças no processo de alfabetização (de 6 a 8 anos de idade);
- E, ainda, o Programa Dinheiro Direto nas Escolas (PDDE), que concederá, a título de incentivo, um acréscimo de 50% de recursos às escolas que cumprirem as metas do IDEB.

Em consonância com o exposto, o que se percebe é que, a partir da implantação do PDE, novos caminhos começaram a ser delineados no cenário da política educacional para se tentar alcançar níveis de qualidade de ensino mais elevados. Além disso, o fato é que o PDE está ancorado justamente na criação do IDEB, o qual considera os resultados do SAEB, da Prova Brasil e dos indicadores de desempenho captados pelo Censo Escolar (abandono, aprovação e reprovação).

Contudo, convém salientar que o PDE é um plano criado pelo MEC (leia-se Governo federal) para a educação. De qualquer forma, existe uma profunda articulação entre o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) e o PDE. Na visão do Governo, o crescimento econômico do país está diretamente relacionado às ações no campo da educação.

Assim sendo, debates tanto favoráveis quanto desfavoráveis foram observados a partir da aprovação do PDE, em especial os que remetem à forma pela qual o plano foi consentido. Ruiz (2007), por exemplo, destaca a ausência nesse processo de um ‘acordo pactuado’ com a sociedade e/ou opositores ao governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Ao escolher alguns interlocutores, o Governo afastou outros da discussão e planejamento das propostas do PDE.

Nessa direção, Aguiar (2007, p. 4) afirma o seguinte:

No processo de formulação deste Plano, as entidades nacionais - Anped, Anfope, Anpae, Forumdir, Cedes - não foram interlocutores do Ministério da Educação, como ocorrera em outros momentos. A análise comparativa das diretrizes do PDE com as metas do Compromisso “Todos pela Educação” mostra grande similitude, o que nos permite afirmar que o setor empresarial pode ser considerado um novo ator influente na definição dessas políticas. Diante deste quadro, urge reafirmar a centralidade da escola pública de qualidade social, bandeira que une grande parte das entidades do campo educacional. Novas formas de enfrentar as disputas em torno de projetos educacionais são necessárias. A própria expressão “qualidade”, como todos sabemos, é um termo polissêmico e que, dependendo dos grupos que aqui assumem o poder de decidir, tem uma conotação A, B ou C.

Ainda a esse respeito, Malini (2009, p. 183-184, grifos no original) ressalta que

[...] não houve um processo de diálogo constante entre segmentos interessados no assunto em questão, debatendo sobre o melhor desenho da política, sobre as vias de financiamento das ações a serem implementadas, enfim, um processo que guardasse semelhanças com modelos democráticos participativos de embates de ideias e propostas. Nada disso foi encontrado.

O que se verificou foi a aglutinação de um conjunto de ações já existentes no próprio MEC e algumas poucas inovações como IDEB, a Provinha Brasil e o PAR em torno de um *slogan*. Na verdade, é disso que se trata o PDE. De uma marca que abriga sob si uma série de outros programas. Dessa forma, podemos crer que o PDE não se trata de uma política pública *per se*.

Apesar das críticas supracitadas, a análise de Mendonça (2007) mostra que o PDE tem um sentido positivo por abranger toda a Educação Básica, e não apenas o Ensino Fundamental. Além disso, outro ponto de positividade destacado por Mendonça (2007),

Saviani (2007) e Gracindo (2007) é o fato de o PDE expressar uma preocupação com o problema qualitativo da educação brasileira e com as políticas de financiamento que buscam erradicar o analfabetismo.

A nosso ver, em que pese tal positividade, uma política dessa dimensão, que gera impacto na vida de muitos cidadãos, deveria ser resultante de diálogos entre os segmentos atuantes na causa educativa, com vistas a estreitar as relações e agregar esforços, sobretudo, para a necessidade de melhorias qualitativas na educação.

Cabe ainda acrescentar que a proposta do PDE para uma educação básica de qualidade, aferida por meio de um único indicador, caminha na contramão do que muitos educadores e pesquisadores em educação têm lutado nos últimos tempos. Afinal, um índice de qualidade da educação teria que considerar aspectos como a infraestrutura da escola, o salário e as condições de trabalho dos professores e demais trabalhadores da educação, acervo bibliográfico e de tecnologias e outras tantas variáveis existentes no sistema educacional brasileiro. De todo modo, a próxima seção apresenta o indicador atualmente utilizado como medida de qualidade da educação básica.

### **3.2 A qualidade da educação básica em debate**

O debate sobre o tema da qualidade da educação brasileira não é novo. Ele se inicia nos anos 1930 e aprofunda-se na década de 1990, quando praticamente se universalizou o Ensino Fundamental no país.

Nesse panorama, para Oliveira e Araújo (2005, p. 6) a qualidade de ensino no Brasil pode ser percebida de três formas distintas:

Na primeira, a qualidade determinada pela oferta insuficiente; na segunda a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e na terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados.

Sobre este aspecto, Franco *et al.* (2007) apontam que autores como Lourenço Filho (1965), Fernandes (1966), Ribeiro (1991) e Teixeira (1997) cuidaram de registrar problemas de desigualdade no acesso, no fluxo, e na qualidade da educação brasileira. Porém, seus

estudos se intensificaram mais na questão do acesso e do fluxo escolar do que na qualidade da educação. Nas palavras dos autores:

O sistema educacional não universalizava o ingresso e se mostrava extremamente seletivo, filtrando, por meio de episódios múltiplos de reprovação, as crianças que completavam o ensino primário e prosseguiam no ginásio. Este contexto acabava por direcionar esforços de pesquisa para o tema do acesso e do fluxo, o que ainda era reforçado pelo fato de que os sistemas de estatísticas demográficas e de informações educacionais ofereciam informações sobre acesso e fluxo, mas não sobre qualidade. (FRANCO *et al*, 2007, p. 02)

Dentro desse contexto, é somente a partir da década de 90 que o país intensifica uma preocupação efetiva com a qualidade da educação e com sua aferição, esta obtida por meio de instrumentos de avaliação externa como o SAEB, a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

Para entender esse fenômeno, é importante rever que, mesmo diante da quase universalização do acesso e de uma significativa melhora na correção do fluxo escolar (permanência), os dados do SAEB de 1995, por exemplo, mostram que apenas 22% dos alunos da 4ª série (atual 5º ano) alcançaram uma pontuação que corresponde à capacidade de ler integralmente um texto verbal mais longo, reconhecer efeitos e expressões conseguidos com sinais de pontuação. Além disso, somente 21% desses alunos alcançam uma pontuação indicando que dominam conhecimentos mais consolidados das quatro operações com números inteiros e sabem aplicá-los para resolver problemas simples de uma etapa (CAMPOS, 2000).

Assim sendo, diversos pesquisadores se concentraram sobre o tema da qualidade da educação no país. Dentre eles, destacamos Franco *et al*. (2002), Fernandes (2004) e Alves (2007). Tais pesquisadores consideram que o problema da qualidade da educação deve estar integrado ao do fluxo escolar, pois a mudança no fluxo afeta os indicadores de qualidade. Portanto, a nomeação de Reynaldo Fernandes, conforme mencionado anteriormente, para a presidência do INEP contribuiu para a elaboração do IDEB, o indicador sintético de fluxo escolar e qualidade da educação brasileira na atualidade.

### 3.3 IDEB: aspectos conceituais

O IDEB foi criado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no ano de 2007 para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos. Porém, a série histórica desse indicador inicia-se em 2005, quando foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas por escolas, municípios e unidades da Federação.

Nesse contexto, vale reportar que, para o cumprimento dessas metas, é importante que cada parte evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005, na primeira fase do Ensino Fundamental, para um IDEB igual a 6,0 em 2021. O ano 2021 foi definido não apenas em razão da progressividade das metas, mas também por anteceder o bicentenário da Independência política do Brasil. A Tabela 1 abaixo apresenta os IDEBs observados e as metas projetadas para os anos iniciais da rede pública municipal de ensino do Ensino Fundamental brasileiro até 2021.

Tabela 1

IDEB – Resultados e Metas para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental /Brasil.

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental		
	Ano	IDEB Observado	Metas
Municipal	2005	3,40	-
	2007	4,00	3,50
	2009	4,40	3,80
	2021		5,70

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Isto posto, convém, por oportuno, ressaltar que, embora o MEC tenha vinculado ao PDE 42 ações, sua identidade, como se viu, é dada pelo IDEB. O próprio Decreto n°. 6.094/2007, que integra o PDE e regulamenta o “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”, define no Capítulo II, artigo 3º:

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre o rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. (Decreto nº. 6.094/2007/INEP)

Para completar, podemos afirmar que o IDEB, oficialmente, é o único indicador estatístico que monitora a qualidade da educação básica brasileira por meio de resultados de aprendizagem e fluxo escolar. Vamos admitir que a existência de um índice que sirva para ser aplicado nacionalmente, que permita o monitoramento do sistema de ensino do país, em termos de diagnósticos e norteamientos de ações para sua melhoria, seria desejável. Neste ponto, não é excessivo lembrar que isso vem sendo um grande desafio para educadores, formuladores de políticas, gestores e especialistas.

Nessa direção, o MEC/INEP propõe o IDEB, um indicador resultante da combinação de dois outros indicadores: a) pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa da educação básica (5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio); e b) taxa média de aprovação dos estudantes, obtida no Censo Escolar. Segundo o posicionamento governamental, nota-se que:

A combinação de ambos tem [...] o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino retiver seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no SAEB ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. (BRASIL, 2007, s/p)

Desse modo, o IDEB representa uma iniciativa do Governo em coibir tanto a reprovação indiscriminada como a prática de aprovar alunos que nada aprenderam. Nas palavras de Fernandes (2007, p. 7), “[...] um sistema ideal seria aquele no qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem os estudos precocemente e, ao final de tudo, aprendessem”. Considerando a análise de Fernandes, não se pode ignorar que as elevadas taxas de repetência do país apontam para algo de errado com nosso sistema educacional.

Logo, de modo sintético, a fórmula para o cálculo do IDEB é definida por Franco *et al.* (2007, p. 991) como:

$$IDEB = \frac{1}{T} \cdot NOTA \quad (3.1.1)$$

onde:

- $T$ : é o número de anos que, em média, os alunos de uma rede de ensino, de um município, de um estado ou do país, levam para completar uma série;
- $NOTA$ : é a média da Prova Brasil para a rede de ensino, o município, o estado ou o país, transformada de modo a ser expressa por valores entre 0 e 10.

É importante esclarecer que, se o fluxo escolar é perfeito ( $\frac{1}{T} = 1$ ), o *IDEB* equivale à nota; quanto maior a reprovação e o abandono, maior será  $T$  e, conseqüentemente,  $\left(\frac{1}{T}\right)$  assumirá valores menores, penalizando o *IDEB*. Além disso, para o cálculo do *IDEB* da 4ª série, ou 5º ano, calcula-se  $T$  com base no fluxo escolar dos alunos até a 4ª série (5º ano); e, para cálculo do *IDEB* de 8ª série, calcula-se  $T$  com base no fluxo da 5ª a 8ª série (6ª a 9º ano).

Pautado nestas considerações, Fernandes (2007, p. 08, grifos nossos) pondera e afirma a respeito do IDEB:

Possui a vantagem de ser de fácil compreensão, simples de calcular, aplicável às escolas e explícito em relação à “**taxa troca**” entre probabilidade de aprovação e proficiência dos estudantes. Ou seja, o indicador torna claro o quanto está disposto perder na pontuação média do teste padronizado para se obter determinado aumento na taxa média de aprovação.

Essa taxa de troca, teoricamente, é um dos propósitos do índice, pois aponta para a relação existente entre o fluxo e aprendizagem. Ainda de acordo com Fernandes (2007, p. 16), procedendo assim, “[...] o indicador incentiva as unidades escolares (escolas e redes de ensino) a operarem com baixas taxas de reprovação, a não ser que repetências tenham um forte impacto positivo no aprendizado dos alunos (repetentes ou não)”.

Contudo, uma das críticas que se faz ao índice está relacionada à forma com que a ‘aferição da aprendizagem’ dos alunos vem se processando nas escolas e nos sistemas de ensino, em particular aos provenientes das classes menos favorecidas. Nas palavras de Freitas (2007, p. 974, grifos nossos):

Mesmo quando o IDEB é por escola, ele pode transformar-se em um mecanismo de ocultação do ocaso de grande quantidade de alunos procedentes das camadas populares que ‘habitam’ a sala de aula, de forma aparentemente democrática, mas sem que signifique, de fato, acesso a conteúdos e habilidades. **Monitora-se o desempenho global do sistema (ou da escola), mas não se todos estão aprendendo realmente.**

Nessa direção, outro ponto criticado é a concepção do IDEB como um mero instrumento regulatório. Araújo (2007, p. 27) tece considerações a esse respeito:

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.

O fato é que este é o cenário que atravessa as discussões sobre o IDEB. Se, por um lado, há aqueles otimistas com a proposta de um indicador nacional capaz de diagnosticar escolas e sistemas de ensino aferindo seus níveis de qualidade, por outro, há os que não corroboram esta premissa e, ainda, os que consideram que a proposta do IDEB vem embutida de ideologias mercadológicas e capitalistas.

É importante ressaltar que as análises delineadas neste estudo não têm a pretensão de desvelar integralmente os mecanismos do IDEB, mesmo porque consideramos o indicador educacional ainda prematuro e sujeito a inúmeras adequações. No entanto, concordamos que o IDEB é o primeiro indicador capaz de sintetizar dois problemas que permeiam a trajetória da educação brasileira: reprovação indiscriminada e falta na qualidade do ensino oferecido.

Assim sendo, na próxima seção apresentamos o IDEB no município de Juiz de Fora.

### 3.4 O IDEB no município de Juiz de Fora

O município de Juiz de Fora destaca-se na região como polo educacional devido ao fato de possuir uma rede escolar bem desenvolvida. De acordo com o Censo da Educação Básica, no ano de 2011, eram 38.870 alunos matriculados na escola pública estadual, 4.057 na escola pública federal, 30.803 na particular e 47.312 na escola pública municipal.

Segundo Sarmiento (2000), “[...] a cidade tem uma história de valorizar a educação, sendo uma das primeiras em Minas Gerais a criar um Conselho Municipal de Educação, em funcionamento ininterrupto desde 1985”. Soma-se a isso o fato de Juiz de Fora possuir uma rede com 49 escolas públicas estaduais, 3 escolas públicas federais, 193 escolas particulares e 127 escolas públicas municipais (IBGE, 2011). Esta rede foi se constituindo ao longo do século XX, acompanhando o crescimento da cidade.

Importa, pois, registrar que Juiz de Fora também possui um corpo docente qualificado. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SME), 98% dos professores da rede municipal têm formação de nível superior. Outra questão interessante é que a maioria desses professores possui curso de especialização e há uma parcela considerável com mestrado e doutorado. Além disso, em relação à maioria das outras redes de ensino no Brasil, a rede local oferece cursos de formação continuada, modernização tecnológica e um plano de carreira bem estruturado.

Contudo, os resultados do IDEB, especialmente no ano de 2007, não só chamaram atenção pelo baixo desempenho dos alunos das séries iniciais nas provas de Língua Portuguesa e Matemática, como também trouxeram à tona a preocupação com a reprovação nas escolas. A Tabela 2 mostra os IDEBs observados para as séries iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal.

Tabela 2 – IDEB observado e metas projetadas para Juiz de Fora.

Município: JUIZ DE FORA											
Série	Ideb Observado			Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
4a Serie (5o Ano) do Ensino Fundamental	4	<b>3.9</b>	4.6	4.1	4.4	4.8	5.1	5.4	5.6	5.9	6.2

Fonte: MEC

Neste ponto, convém salientar que, no ano de 2007, Juiz de Fora obteve 3,9 pontos de média para as séries iniciais do Ensino Fundamental. As escolas da rede municipal ficaram abaixo da pontuação nacional, que foi de 4,2 pontos para esse segmento.

No entanto, com relação ao ano de 2009, percebe-se uma melhora da média. O IDEB das séries iniciais da rede municipal passou de 3,9 para 4,6, superando a meta projetada, a qual foi de 4,4 pontos. Além disso, a rede alcançou a média nacional, que também foi de 4.6.

É digno de registro que, ao longo dos últimos anos, a rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG) vem empreendendo esforços para combater a repetência escolar e melhorar a aprendizagem dos alunos. Por exemplo, no período de 1997 a 2004, as escolas da rede foram incentivadas a desenvolver seus projetos pedagógicos, e diversos programas educacionais foram criados para combater a repetência, a evasão e melhorar a qualidade do ensino. Segundo dados da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora (PJF), o índice de repetência da rede, nesse período, foi reduzido em 28% e o de evasão em 40%. A Tabela 3 mostra as taxas de evasão e repetência referentes aos anos 1996 e 2000.

Tabela 3 – Evasão e Repetência

Rede Municipal de Ensino		
Evasão e Repetência no Ensino Fundamental		
	1996	2000
<b>Evasão</b>	<b>5%</b>	<b>3%</b>
<b>Repetência</b>	<b>21%</b>	<b>16%</b>

Fonte: Administração 1997/2000 – Juiz de Fora (MG)

Ainda de acordo com a PJE, de 1997 a 2004, a administração conseguiu diminuir o índice de evasão escolar de 4% para 1%. Os esforços realizados também reduziram o índice de repetência, que caiu de 17% em 1997 para 15% em 2004.

Conforme citado anteriormente, desde 2007, a educação brasileira vem sendo monitorada pelo IDEB. Durante todo esse período, a divulgação dos resultados do IDEB pela mídia tem ganhado proporções consideráveis no cotidiano das escolas públicas de todo país. Em particular, no município de Juiz de Fora (MG), a diferença do desempenho das escolas públicas da rede municipal de ensino em relação ao desempenho das escolas públicas da rede estadual foi manchete no jornal local Tribuna de Minas em 27 de abril de 2007.

Com base nos resultados do IDEB, além de divulgar a média das escolas municipais como sendo inferior à do estado, o jornal trouxe ainda a posição do município no *ranking* nacional e estadual. Para as séries iniciais do Ensino Fundamental, a avaliação foi realizada em 4350 municípios do país. Destes, 622 eram municípios mineiros, e a cidade de Juiz de Fora ficou em 355º lugar no *ranking*. Já em relação ao ranking nacional, o município de Juiz de Fora ocupou o 1.366º lugar.

Ainda nesse mesmo ano, os resultados do IDEB foram novamente destaque na mídia local, com a divulgação de uma lista que mostrava o ranqueamento das escolas públicas municipais e estaduais pelo seu bom desempenho. Tal postura gerou desconforto e certa resistência por parte dos educadores da rede em relação aos sistemas de avaliação. Segundo posicionamento do Sindicato dos Professores de Juiz de Fora (Sinpro), “[...] o problema de avaliações, como o IDEB, é o risco de a culpa recair sobre os professores, quando o que deve ser ponderado é uma série de fatores” (TRIBUNA DE MINAS, 28/04/07).

Entretanto, ainda que a comparação se mostre negativa e exagerada, a divulgação dos resultados do IDEB 2007 possibilitou diversas análises da situação educacional na rede municipal de Juiz de Fora. Dito isso, podemos afirmar que esta divulgação dos resultados também ajudou a consolidar a implementação de ações voltadas a reverter o quadro de desempenho, até então considerado negativo.

Assim sendo, o resultado do IDEB 2009, conforme apresentado na Tabela 2 deste capítulo, mostra a evolução do indicador, assim como a melhora no desempenho educacional dos estudantes do 1º ao 5º ano. Portanto, a próxima seção se destina a apresentar os critérios adotados para selecionar as escolas coautoras nesse processo.

### 3.4.1 A seleção da amostra

De acordo com os dados do Censo da Educação Básica 2010, atualmente, a rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG) conta com 127 (cento e vinte e sete) escolas. Assim sendo, não é difícil perceber o quão difícil seria realizar uma pesquisa contemplando todos esses estabelecimentos de ensino. Dessa forma, inicialmente, escolhemos uma amostra de 56 (cinquenta e seis) escolas que apresentavam os IDEBs observados relativos aos anos de 2007 e 2009.

A título de esclarecimento, a Figura 4 mostra o percentual de escolas analisadas por região.

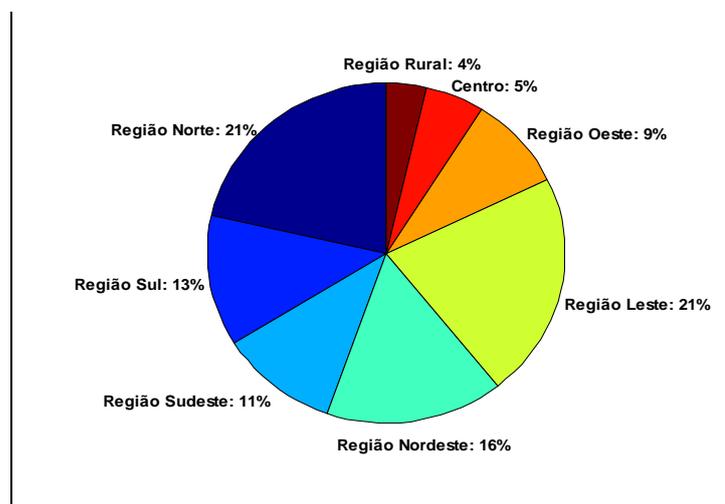


Figura 4: Porcentagem de escolas analisadas por região.

Com base nessas informações, realizamos o cálculo da variação percentual do IDEB. Matematicamente, tem-se:

$$\Delta IDEB(\%) = \frac{IDEB_{2009} - IDEB_{2007}}{IDEB_{2007}} \quad (2)$$

onde:

$\Delta IDEB(\%)$  = variação percentual do IDEB;

$IDEB_{2009}$  = índice do IDEB observado em 2009;

$IDEB_{2007}$  = índice do IDEB observado em 2007.

Nesse sentido, selecionamos oito escolas que apresentaram maior  $\Delta$ IDEB(%), sendo uma escola de cada região geográfica. A Tabela 4 elucida estes comentários.

Tabela 4 – Variação dos IDEBs das escolas públicas municipais de Juiz de Fora/MG.

		Escolas	IDEB observado 2007	IDEB observado 2009	$\Delta$ IDEB (%)
Regiões	Norte	1	3,00	4,00	33,33
		2	4,20	5,20	23,81
		3	4,10	5,00	21,95
		4	4,70	5,70	21,28
		5	3,70	4,30	16,22
		6	4,60	5,30	15,22
		7	3,40	3,80	11,76
		8	3,60	4,00	11,11
		9	3,60	4,00	11,11
		10	3,70	4,10	10,81
		11	4,60	4,80	4,35
		12	5,40	5,40	0,00
	Sul	13	3,00	4,20	40,00
		14	2,80	3,70	32,14
		15	3,70	4,60	24,32
		16	3,70	4,40	18,92
		17	4,20	4,70	11,90
		18	4,40	4,70	6,82
		19	3,40	3,50	2,94
	Sudeste	20	3,30	4,80	45,45
		21	3,00	3,90	30,00
		22	4,50	5,70	26,67
		23	3,50	4,10	17,14
		24	3,50	3,40	-2,86
	Nordeste	25	3,50	3,30	-5,71
		26	3,70	4,60	24,32
		27	3,60	4,10	13,89
		28	3,20	3,60	12,50
		29	4,60	5,00	8,70
		30	3,70	4,00	8,11
		31	3,50	3,70	5,71
		32	3,90	4,10	5,13
		33	4,20	4,40	4,76
		34	4,40	3,80	-13,64
	Leste	35	4,20	5,50	30,95
		36	4,40	5,60	27,27
		37	3,80	4,80	26,32
		38	3,80	4,80	26,32
		39	4,30	5,40	25,58
		40	3,40	4,20	23,53
		41	4,50	5,30	17,78
		42	4,20	4,90	16,67
		43	4,10	4,70	14,63
		44	4,20	4,70	11,90
		45	3,90	4,30	10,26
		46	4,00	3,90	-2,50
		Oeste	47	3,50	4,90
	48		3,90	4,70	20,51
	49		4,70	5,20	10,64
	50		4,60	4,90	6,52
	51		4,60	4,70	2,17
	Centro	52	2,90	4,20	44,83
		53	5,40	6,90	27,78
		54	4,20	4,00	-4,76
	Rural	55	3,50	4,30	22,86
		56	3,70	3,60	-2,70

Fonte: Elaborada pela autora

Neste ponto, é interessante realizar algumas análises estatísticas. Pelos valores calculados, especialmente para  $\Delta$ IDEB (%), pode-se verificar que, em média, as regiões evoluíram significativamente, com exceção das regiões Nordeste e Rural (menos que 10%). Com relação à variabilidade, a situação é complexa e instigante. Nota-se que o Centro foi a região que teve maior variação seguida das regiões Sudeste e Rural. A Figura 5 ilustra esses comentários.

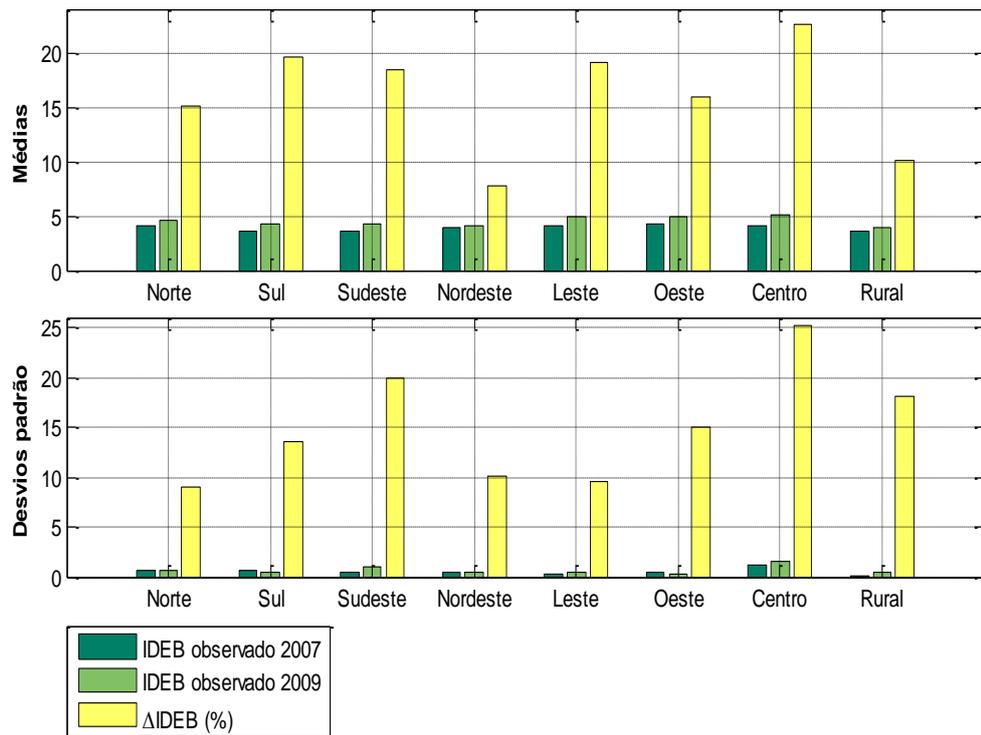


Figura 5: Médias e desvios padrão de cada região.

Outra questão que merece destaque refere-se ao fato de haver uma considerável variação do IDEB para as escolas de uma mesma região. A Figura 6 mostra, em escala decrescente, um gráfico de barras confirmando esta constatação.

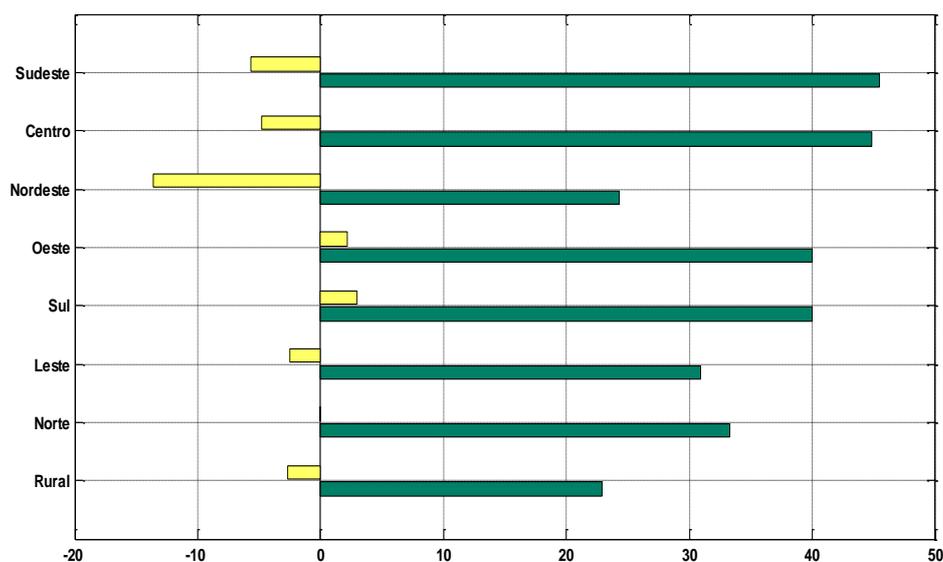


Figura 6: Regiões com maior variação do IDEB em escala decrescente.

De posse desses resultados, como explicar que escolas localizadas numa mesma região geográfica apresentem tanta variabilidade? Quais fatores estão contribuindo para esta divergência? Isto posto, é imperioso registrar que, a princípio, não se pode atribuir somente às questões socioeconômicas o ônus dessa problemática.

É interessante destacar que, quando estamos nesse caminho, somos testados e chamados a desnudar outros pontos que vão emergindo com o desabrochar da pesquisa. Porém, é preciso manter o foco. E este estudo tem como principal objetivo elucidar e discutir as principais ações adotadas pelas escolas das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Juiz de Fora que, no ano de 2009, apresentaram uma significativa evolução no IDEB em relação ao ano de 2007. É instigante analisar os pontos positivos que levaram essas escolas a uma posição de destaque na rede de ensino num período de dois anos. Período esse considerado curto se se leva em conta todo um processo educativo.

Para este estudo, pretendíamos desenvolver a pesquisa nos dois segmentos do Ensino Fundamental. Queríamos, com esse procedimento, ter ocasião de observar o processo evolutivo do IDEB em todas as suas etapas. Portanto, limitamos a pesquisa ao primeiro seguimento por considerá-lo a base da Educação Básica e pelo mesmo apresentar a maior variação percentual do IDEB observado no período delimitado. Além disso, tínhamos a questão do prazo a ser cumprido.

Assim sendo, o próximo capítulo tem como propósito apresentar os resultados da pesquisa desenvolvida, apresentando e analisando o processo da coleta de dados no campo e a posterior análise desses dados.

## **CAPÍTULO 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Este capítulo tem por finalidade apresentar e analisar os resultados obtidos a partir da metodologia descrita no Capítulo 3. Antes, porém, é digno esclarecer que não temos a intenção de fazer aqui uma análise comparativa entre as escolas pré-selecionadas. Com este pensamento, desenvolvemos alguns procedimentos para entender as ações adotadas pelas oito escolas que melhoraram o desempenho do IDEB no período de dois anos (2007 - 2009).

É oportuno registrar que, além da similaridade apresentada em relação ao desempenho positivo no IDEB, as escolas selecionadas também não são parte integrante do grupo<sup>9</sup> considerado referência da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Ressaltamos, ainda, que todos os sujeitos e instituições que participaram da pesquisa terão seus nomes preservados.

Adicionalmente, vale citar que, para o desenvolvimento desta proposta, serão definidas as categorias que nortearam este trabalho de análise das escolas, quais sejam:

- Avaliação e Avaliação Institucional;
- Resultados e responsabilização;
- Desempenho no IDEB e qualidade de ensino.

Dado o exposto, inicialmente, vamos apresentar os resultados obtidos através das entrevistas e, posteriormente, divulgamos os resultados gerados via questionários.

### **4.1 Resultados obtidos através das entrevistas**

Para a elaboração deste estudo, realizamos entrevistas e conversamos com alguns coordenadores, diretores e vice-diretores que exerceram suas atividades no período selecionado. A partir das entrevistas, algumas ideias foram surgindo. Por exemplo, ao perguntar como as escolas melhoraram seu desempenho no IDEB, os entrevistados afirmaram

---

<sup>9</sup> Por inspeção no site do INEP, podemos verificar que há um grupo de escolas na rede municipal de ensino de Juiz de Fora que mantém o resultado positivo do IDEB desde as primeiras observações, superando a média nacional.

que o comprometimento e o envolvimento dos professores foi um fator preponderante na evolução positiva do indicador.

Outro fator destacado pelos educadores é o trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico. De acordo com a fala na entrevista, “[...] a diferença foi a coordenação pedagógica. O coordenador pedagógico é o elo, o articulador, aquele que dá o suporte pedagógico aos professores e alunos”.

Nesse contexto, vale registrar que a presença de uma gestão escolar atuante e participativa também foi considerada pelos entrevistados um ponto positivo no processo de evolução do IDEB dessas escolas.

Ao serem indagados sobre as ações implementadas pelas escolas nesse processo, os educadores afirmaram que as atividades desenvolvidas visam à melhoria na aprendizagem dos alunos e na qualidade da educação oferecida. Segundo os entrevistados, as ações não são planejadas em função do aumento do IDEB. Assim sendo, a elevação do índice é consequência de um trabalho comprometido e integrado realizado pelos atores escolares. Contudo, os resultados do IDEB são apresentados e discutidos em reuniões pedagógicas.

Isto posto, o quadro a seguir elucida o conjunto de ações desenvolvidas pelas escolas pesquisadas. Porém, é importante registrar que cada escola tem autonomia para executar e elaborar suas ações e projetos. Portanto, o quadro divulgado não deve dar a entender que todas as instituições participaram de todas as ações registradas.

Quadro 4 – As ações desenvolvidas

1. <b>Leitura na escola</b>	O projeto de leitura é considerado o ‘carro chefe’ nas escolas. As atividades são realizadas na biblioteca e em salas de aula. Em geral, os empréstimos de livros são feitos semanalmente. O ato de ler, escrever e interpretar é o foco principal nas séries iniciais do Ensino Fundamental.
2. <b>Reforço escolar</b>	Acontece no contraturno escolar. Atualmente, as atividades de reforço escolar para atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem são realizadas no denominado Laboratório de Aprendizagem.
3. <b>Resgate a autoestima e combate à violência</b>	São desenvolvidos projetos escolares para o acolhimento dos alunos e resgate à autoestima. Além disso, violência e <i>bullying</i> também são alguns dos temas abordados nesses projetos.
4. <b>Capacitação de professores</b>	Em momentos de reuniões coletivas (pedagógicas) na escola, são oferecidos aos educadores cursos de capacitação com profissionais especializados.

5.	<b>Enturmação</b>	Uma vez por semana, os alunos são agrupados por nível de dificuldade de aprendizagem. Cada grupo é atendido por um professor num período de aproximadamente duas horas.
6.	<b>Alfabetização</b>	A maioria dos professores efetivos da escola é mantida na base do Ensino Fundamental, ou seja, nas classes de alfabetização.
7.	<b>Matrizes de referência</b>	Planejamentos são realizados em cima das matrizes de referência da Prova Brasil. Tal ação foi adotada para que os alunos pudessem ter acesso ao conteúdo que é ‘cobrado’ nessa avaliação e que se distancia do que é ensinado na escola.
8.	<b>PDE-Escola</b>	Os recursos do PDE-Escola são utilizados em materiais pedagógicos, capacitação de professores e melhoras na infraestrutura das instituições.
9.	<b>Mais Educação</b>	A adesão ao programa <u>Mais Educação</u> ampliou o tempo de permanência dos alunos na escola. Dessa forma, os alunos podem participar de atividades culturais, artísticas, esportivas e educativas.
10.	<b>Reformulação de turmas</b>	As turmas são montadas e separadas por níveis de aprendizagem. Tal postura não configura uma ação segregadora, mas de melhoria do atendimento aos alunos. O objetivo é agrupar por conhecimento para ajudar na aprendizagem.
11.	<b>Planejamento coletivo</b>	O planejamento é realizado coletivamente, levando-se em conta a heterogeneidade das turmas. Os conteúdos de Matemática e Português são mais revisados. Os professores trabalham de forma integrada, mas cada um é responsável por um conteúdo.
12.	<b>Projetos Diversos</b>	As instituições desenvolvem ainda projetos como: teatro, contação de histórias, música, dança, grafite, consciência negra, ecologia, informática, hip-hop, percussão, capoeira, balé, esportes, família, artes e formação humana.

Fonte: Elaborado pela autora

Diante do exposto, é pertinente salientar que, nas vozes dos atores escolares, buscou-se uma proposta pedagógica diferenciada, centrada nos alunos, em suas dificuldades e suas capacidades de aprendizagem para a elaboração dessas ações. Assim sendo, o desafio das instituições é que os alunos aprendam e com qualidade.

#### 4.2 Resultados obtidos através dos questionários

Alicerçados nos estudos de Simões (2002), elaboramos um questionário cujo interesse principal é avaliar algumas informações dos professores a respeito da avaliação (propriamente dita), avaliação externa e seus resultados. Com base no que foi descrito, o questionário foi aplicado aos educadores das séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas selecionadas.

Depois da coleta dos questionários, partiu-se para a análise dos dados. Neste ponto, é importante registrar que foram coletados 43 questionários analisados a partir de: i) análise dos quesitos dissertativos e ii) dos quesitos fechados. Por fim, é válido salientar que, durante a pesquisa de campo, a rede municipal de ensino passou por um processo de greve dos professores e de eleição para diretores.

#### **4.2.1 Análise dos quesitos dissertativos**

Nesta seção, vamos analisar os quesitos dissertativos. Para tal, abordamos os seguintes pontos: avaliação e avaliação institucional, IDEB e responsabilização e IDEB e educação de qualidade.

##### **▪ Sobre avaliação e avaliação institucional**

Ao serem indagados sobre a avaliação (propriamente dita), os educadores informam que “[...] ser avaliado é importante, pois possibilita repensar posturas e refletir sobre a prática cotidiana”. Alguns chegam a admitir que “[...] é sair da zona de conforto, de uma posição cômoda para avançar no processo ensino aprendizagem”.

No entanto, percebe-se que a maioria dos professores respondeu que a função da avaliação é de verificação e mensuração. É o tradicional modelo em que, segundo Luckesi (2002, p. 84), “[...] professores e professoras, em sua prática cotidiana, [...] praticam exames como se estivessem praticando avaliação”. Além disso, a representação da avaliação, como um instrumento que gera desconforto e ansiedade, também foi evidenciada nas respostas dos educadores.

Ainda de acordo com Luckesi (2002, p. 83):

Para, efetivamente, trabalharmos com avaliação, necessitamos criar um novo padrão de conduta consciente – o padrão de avaliação. É preciso romper com o campo mórfico estabelecido e herdado, abrindo espaço a uma verdadeira experiência de avaliação, liberta do campo mórfico, que se transformou numa representação.

No que se refere à questão da avaliação institucional, 95% dos professores responderam que já avaliaram suas escolas. Tal avaliação deu-se em aspectos pedagógicos, físicos e sociais.

#### ▪ **Sobre o IDEB e a responsabilização**

De uma maneira geral, os educadores têm pouco conhecimento sobre o IDEB. Na percepção dos professores, o índice é a forma que o Governo criou para avaliar o ensino básico. No entanto, para alguns dos atores escolares, os resultados do IDEB representam a realidade da escola e o nível de aprendizagem em que os alunos se encontram. Para eles, este índice representa uma tentativa válida de melhorar a educação pública no país e incentivar às escolas a repensar futuras ações.

Por outro lado, há educadores que consideram o índice como um instrumento de fim classificatório, que promove o ranqueamento e responsabiliza professores e escolas pelo desempenho nas avaliações externas. Além disso, para esses educadores, a escola requer uma soma de indicadores que melhor explicitem sua realidade. Analogamente, os docentes afirmam que o Governo, durante o processo de discussão e elaboração das avaliações externas, não levou em consideração as suas ideias, escolhendo, então, seus próprios interlocutores.

Nessa direção, Perrenoud (1994, p. 194) considera que:

Quando a avaliação é imposta a uma escola pelo sistema educacional do qual faz parte, a relação de forças é evidente: uma administração central quer se certificar de que as escolas observam os programas e as regras comuns e atingem um rendimento aceitável. Provavelmente, uma parte das escolas, no final das contas, sairá ganhando com uma operação deste tipo, mas, no início, todas poderão sentir-se ameaçadas, principalmente se se pretende conduzir a avaliação segundo critérios "objetivos" e métodos "científicos". Pois, nesse caso, ninguém poderá proteger-se de um julgamento negativo invocando o arbítrio de um observador, sua má compreensão do que ocorre na escola, seus erros ou o tipo de aproximação que adota, ou ainda sua cumplicidade com informantes mal-intencionados.

A avaliação é sentida também como ameaça quando, mesmo sem ser determinada pela administração central à qual a escola está ligada, emana de uma organização independente, que tem o poder de estabelecer uma classificação pública.

Com efeito, esta sentença (re) afirma a resistência, por parte de alguns educadores, aos sistemas de avaliação e seus resultados. Ao se propor uma avaliação externa, sem a coparticipação efetiva de uma das partes, o processo se torna objetivo unilateral.

#### ▪ **Sobre o IDEB e educação de qualidade**

Pela análise das opiniões dos educadores, fica evidente a sensação de insegurança em relação a quem os indicadores das avaliações externas estão servindo. Para os professores, existe uma descrença em relação às avaliações por não se reverterem os resultados encontrados em ações efetivas de melhorias dentro da escola. Porém, eles consideram importante avaliar e ser avaliado.

Em linha com este raciocínio, ao serem indagados sobre o que é uma educação de qualidade, os professores afirmaram que qualidade é um conceito complexo demais para ser mensurado por um único indicador como o IDEB. Além disso, para os educadores, a qualidade da educação não pode ser resumida em números que contemplam apenas os conteúdos de Matemática e Português e a taxa de aprovação. Na realidade da escola, tanto os fatores externos como os internos devem ser levados em conta nesse processo de avaliação, desempenho e qualidade do ensino.

Observa-se que, para os educadores, uma educação de qualidade é aquela:

- ✓ Voltada para a transformação social;
- ✓ Em que há efetivamente a aprendizagem;
- ✓ Que possa dar a todos, indistintamente, a oportunidade de aprender;
- ✓ Que não vise somente à quantidade (números), mas à formação cognitiva, afetiva e social do educando;
- ✓ Que seja igualitária e transformadora;
- ✓ Que valorize os profissionais em educação e dê condições favoráveis para o desenvolvimento de suas atividades;
- ✓ Que proporcione os mesmos direitos e oportunidades aos alunos vindos de todas as classes sociais;
- ✓ Que promova o desenvolvimento dos alunos em seus diversos aspectos;

- ✓ Em que haja o comprometimento de todos.

Contudo, corroboramos o pensamento de Demo (1994):

Usa-se muitas vezes o conceito de educação de qualidade para acentuar seu compromisso construtivo de conhecimento. Pode ser tomado como pleonástico, já que os dois termos se implicam intrinsecamente. **Não há como chegar à qualidade sem educação, bem como não será educação aquela que não se destinar a formar o sujeito histórico crítico e criativo.** (DEMO, 1994, p. 16, grifos nossos)

Nessa direção, percebe-se que, na opinião dos educadores, a avaliação externa ainda não é uma aliada da promoção da qualidade da educação no país. Os atores escolares esperam que tais avaliações gerem, de fato, transformações na educação pública. Para eles, os resultados das avaliações externas devem fornecer subsídios para tomadas de decisões e formulação de políticas públicas educacionais voltadas e melhorar a qualidade da educação.

### 4.3 Análise dos quesitos fechados

Para apresentação e análise dos quesitos fechados (impactos), utilizamos os gráficos de barras com os resultados agregados e desagregados das escolas selecionadas. Entende-se por resultados agregados aqueles que contemplam as respostas obtidas por cada escola; e, resultados desagregados, o total de cada opção de resposta. Além disso, é conveniente explicar as seguintes correspondências:

- ✓ E1 – escola da região norte;
- ✓ E2 – escola da região sul;
- ✓ E3 – escola da região sudeste;
- ✓ E4 – escola da região nordeste;
- ✓ E5 – escola da região leste;
- ✓ E6 – escola da região oeste;
- ✓ E7 – escola da região centro;
- ✓ E8 – escola da região rural.

A medida dos impactos foi realizada tendo como referência a escala de Likert. Assim sendo, conforme citado por Pereira (2001, p. 65),

[...] o sucesso da escala de Likert deve residir no fato de que ela tem a sensibilidade de recuperar conceitos aristotélicos da manifestação de qualidades: reconhece a oposição entre contrários; reconhece gradiente; e reconhece situação intermediária.

Para tal, utilizamos as seguintes opções de resposta para a análise das questões de 17 a 23:

- a) Concordo totalmente;
- b) Concordo parcialmente;
- c) Discordo parcialmente;
- d) Discordo totalmente;
- e) Não tenho opinião formada.

A título de esclarecimento, em relação às questões 11 e 24 do questionário, as opções de resposta se encontram anexadas às próprias.

Dado o exposto, segue a apresentação e análise dos quesitos fechados. A fim de proporcionar uma melhor compreensão dos dados expostos, trazemos cada questão proposta em separado, seguida de seu gráfico ilustrativo correspondente e das respectivas considerações analíticas.

**Questão 11** - Para você, após os resultados do IDEB, a prática pedagógica da escola.

- a) Sofreu transformações.
- b) Permaneceu inalterada.
- c) Está sendo reformulada a fim de melhorar a qualidade da educação.
- d) Está sendo reformulada com o único propósito de elevar o índice.
- e) Não tem opinião formada.

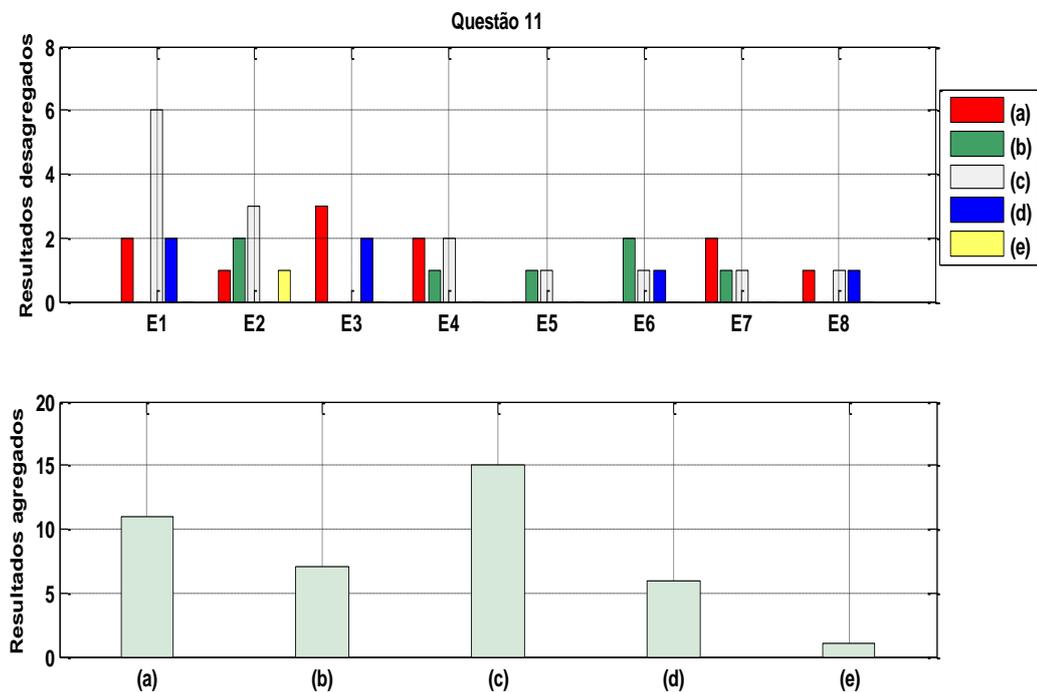


Figura 7: O IDEB e as mudanças nas práticas pedagógicas

Por inspeção visual da Figura 7, podemos verificar através dos resultados desagregados que, com exceção das escolas 5 e 6, as demais admitem transformações nas práticas pedagógicas escolares a partir da divulgação dos resultados do IDEB. Além disso, os resultados agregados apontam que a prática pedagógica da escola está sendo reformulada para melhorar a qualidade da educação pública no país e não para o simples aumento do IDEB.

**Questão 17** - Os resultados da avaliação em larga escala fornecem subsídios para a tomada de decisões destinadas a melhorias no sistema de ensino e nas escolas.

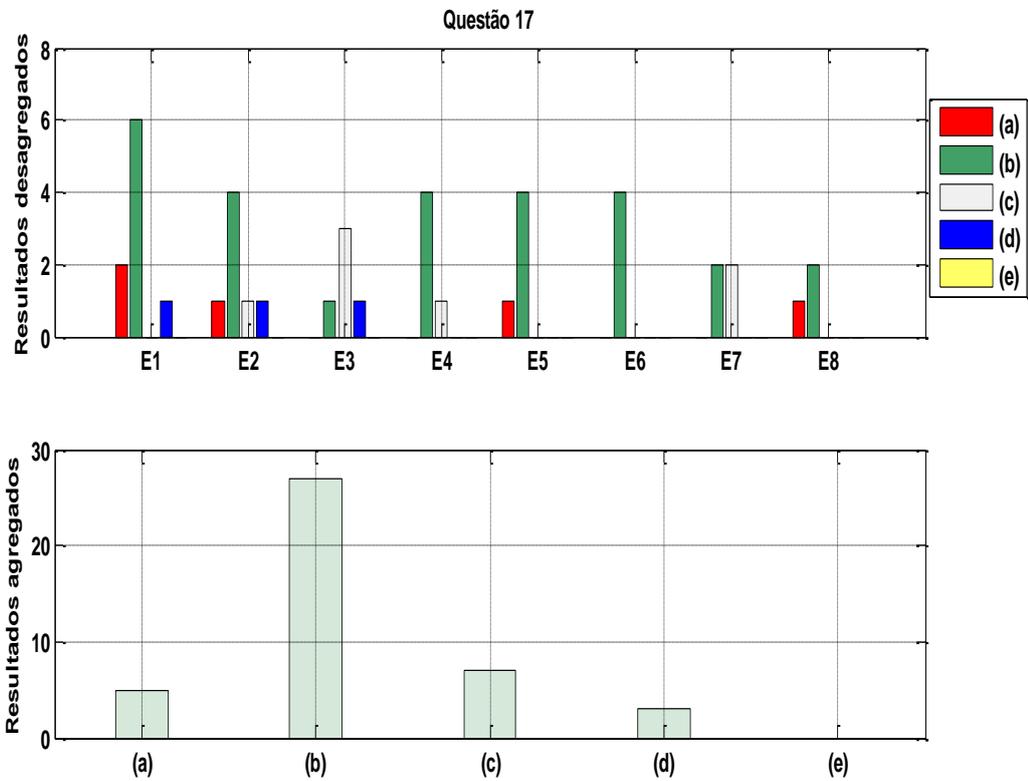


Figura 8: Resultados e melhorias no ensino

Na Figura 8, é possível perceber pelos resultados desagregados que, em quatro, das oito escolas pesquisadas, os educadores afirmam que os resultados do IDEB podem viabilizar ações para melhorar o sistema de ensino do país. Porém, em sua maioria, conforme apresentado nos resultados agregados, tal afirmação vem acompanhada de certa preocupação em relação a quem os resultados estão servindo.

**Questão 18** - Com a divulgação dos resultados das avaliações externas, por redes e escolas, é possível acompanhar a qualidade da educação básica.

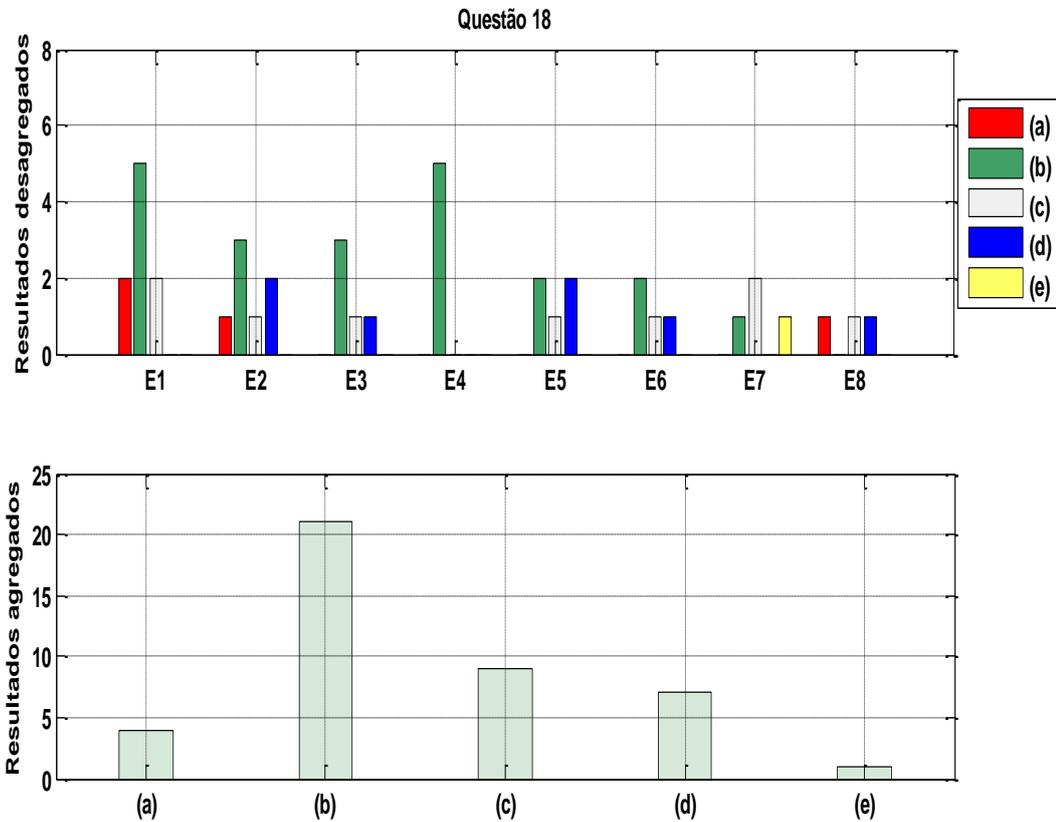


Figura 9: Avaliação externa e o acompanhamento da qualidade da educação básica.

Os resultados da Figura 9 permitem afirmar que, com exceção de E7 e E8, os educadores das demais escolas concordam que as avaliações externas de escolas e sistemas de ensino são instrumentos necessários, mas insuficientes para acompanhar a melhoria da qualidade de ensino. Soma-se a isso o fato de E8 apresentar opiniões igualmente divididas.

**Questão 19** - Os sistemas de avaliação têm sido usados para responsabilizar os professores e gestores escolares pelos resultados das suas escolas.

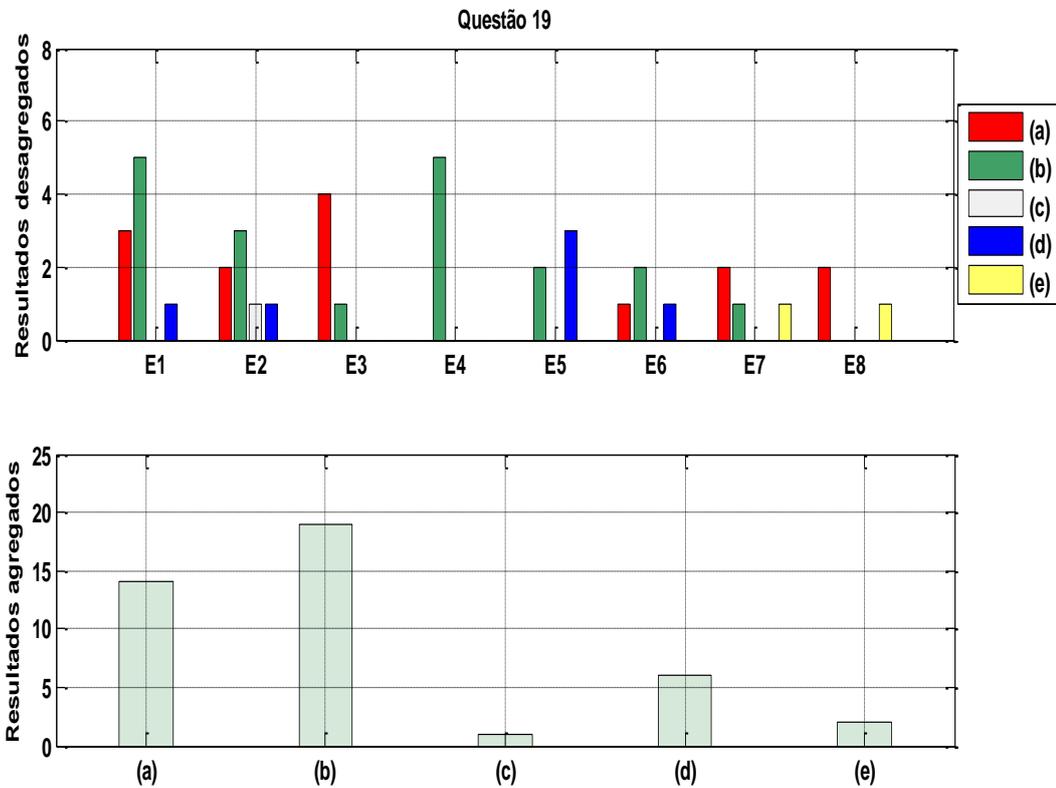


Figura 10: Sistemas de avaliação e responsabilização

Na percepção do público da pesquisa e, por inspeção visual da Figura 10, fica evidente que, com exceção de E4 e E5, um considerável número de educadores concorda totalmente que os resultados das avaliações externas têm sido utilizados para responsabilizar os atores pelos desempenho de suas escolas. Porém, os resultados agregados apontam que a maioria dos pesquisados não corrobora essa afirmativa. Para eles, a responsabilização existe, mas não de forma veemente.

**Questão 20** - Os resultados do IDEB permitem diversas análises da situação educacional do país.

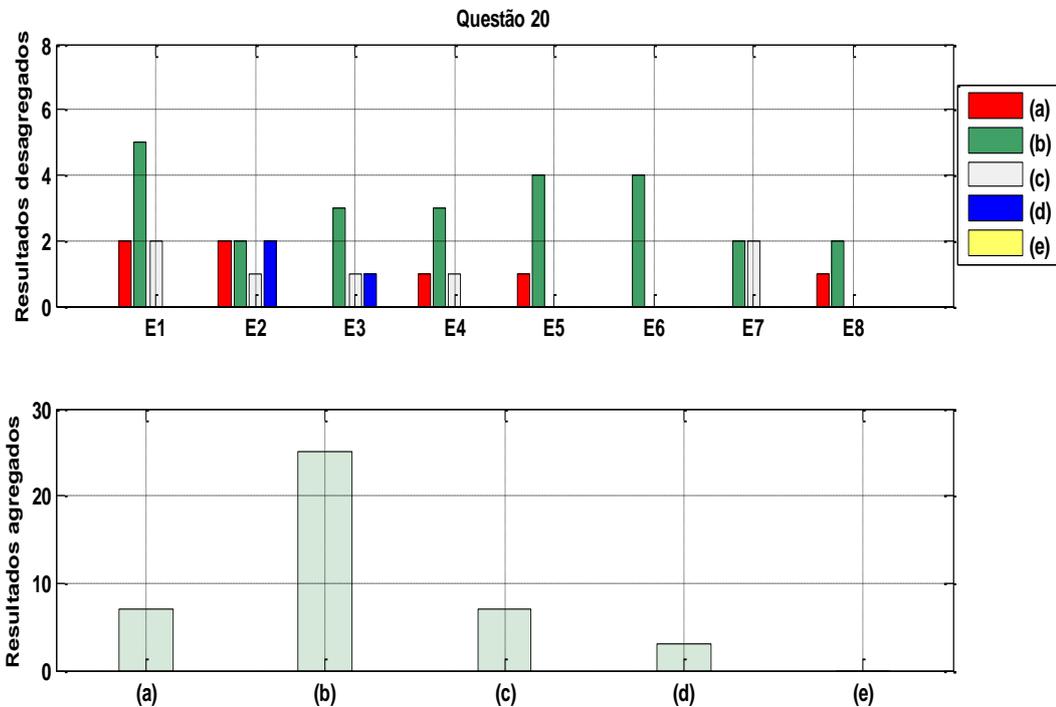


Figura 11: IDEB e a situação educacional do país

Pela análise dos resultados desagregados apresentada na Figura 11, verifica-se que, em E2 e E3, há atores que discordam totalmente da premissa de que os resultados do IDEB apontam a real situação da educação brasileira. No entanto, conforme apontado pelos resultados agregados, de certo modo, a maioria dos educadores concordam com tal afirmativa.

**Questão 21** - A grande virtude de se utilizar o IDEB é a possibilidade das escolas, gestores, professores e demais profissionais repensarem seus respectivos trabalhos e, conseqüentemente, proporcionar a melhoria da qualidade de ensino.

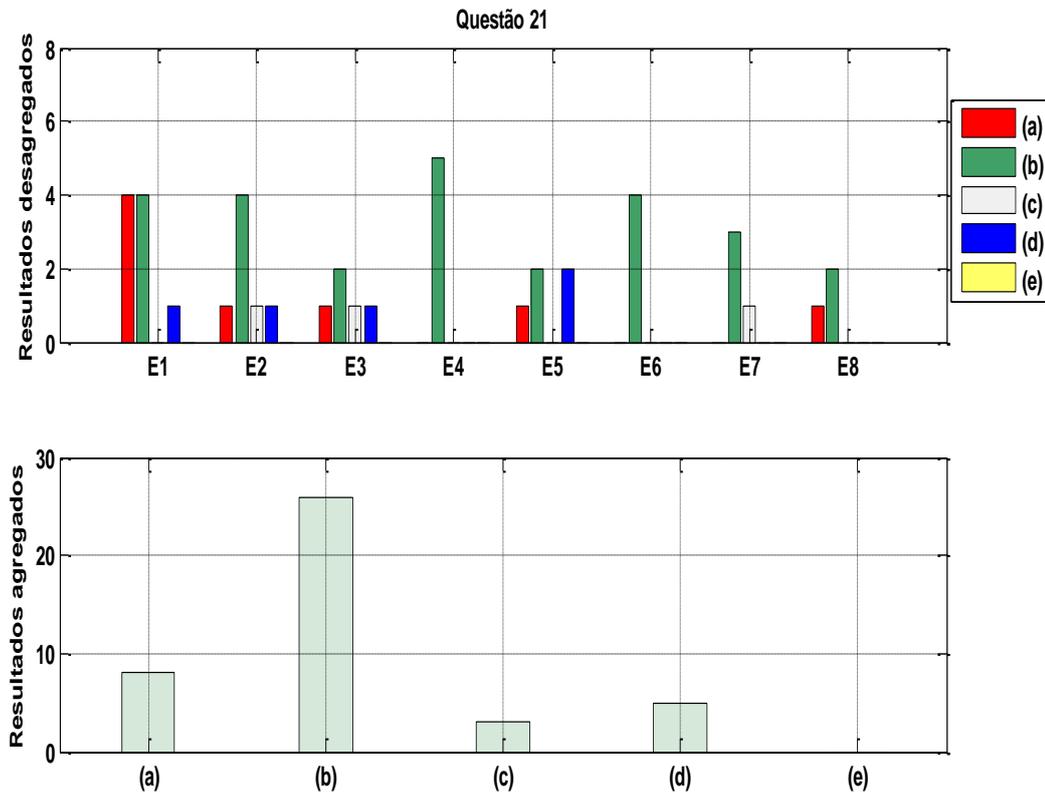


Figura 12: A utilização do IDEB e a possibilidade de repensar a prática docente.

De um modo geral, os participantes da pesquisa concordam parcialmente com a afirmativa de que os resultados do IDEB viabilizam melhorias nas práticas docentes e na qualidade da educação oferecida. Porém, pela análise dos resultados desagregados, verifica-se, na E3, um equilíbrio de opiniões em relação a esta questão.

**Questão 22** - Se o resultado do IDEB for usado apenas como instrumento para comparar municípios e/ou escolas por ranqueamento (ordenar conforme uma hierarquia crescente ou decrescente de valores), sua contribuição para a educação poderá ser considerada mínima.

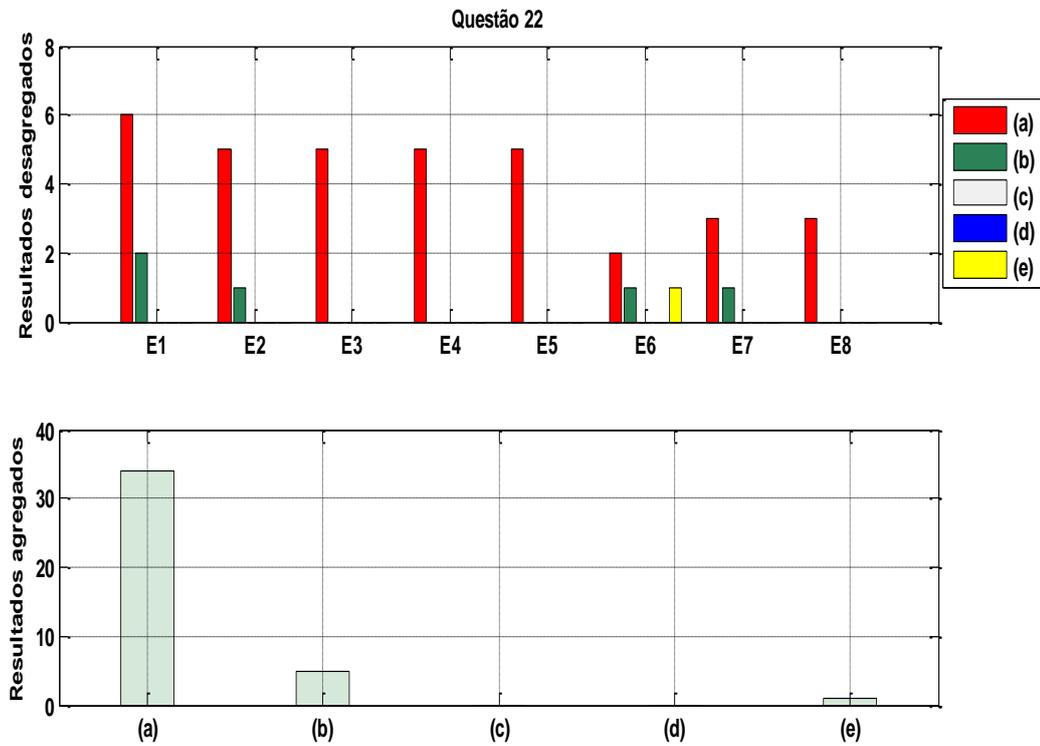


Figura 13: O IDEB e o ranqueamento de escolas e sistemas de ensino

Analisando a Figura 13, podemos conjecturar que, em todas as escolas pesquisadas, os atores escolares concordam que o uso inadequado dos resultados do IDEB não contribuem para a melhoria da educação brasileira. É possível verificar pelos resultados agregados que há uma total concordância com relação à afirmativa apresentada. Por outro lado, é importante citar o fato de a escola E6 possuir em seu quadro funcional atores sem opinião formada sobre esta questão.

**Questão 23** - Há pouco conhecimento da equação concebida para o cálculo do IDEB e as hipóteses que ela traz embutida.

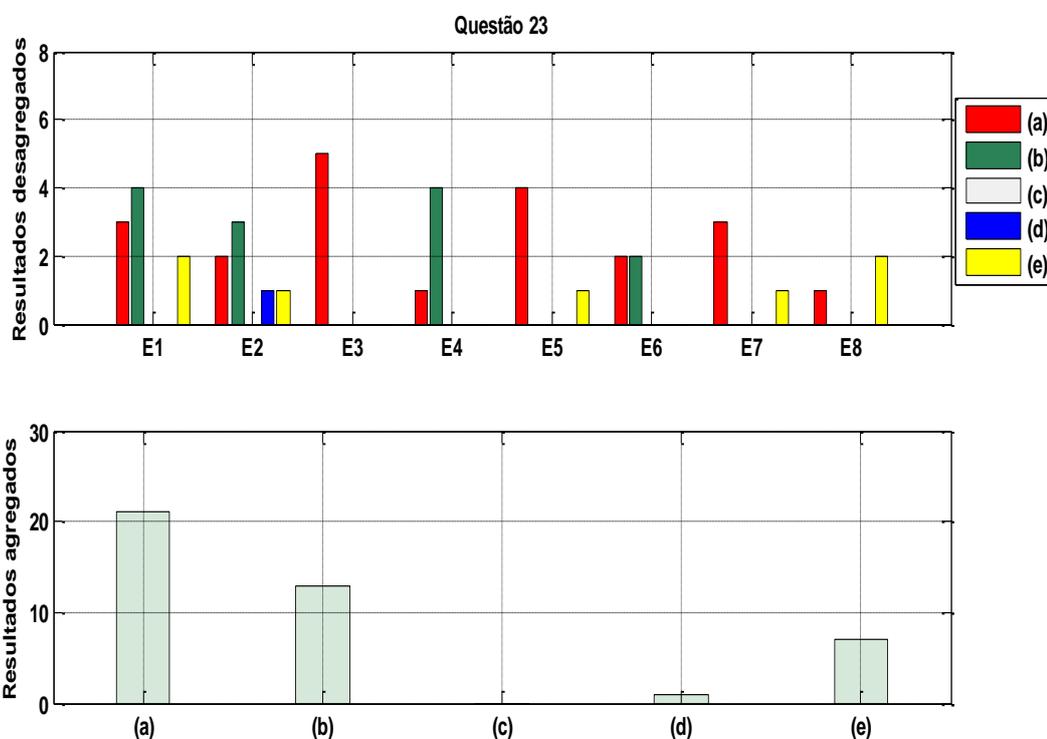


Figura 14: O cálculo do IDEB

Considerando os resultados mostrados na Figura 14, nota-se que, em sua maioria, os atores escolares desconhecem a equação concebida para o cálculo do IDEB, assim como as possíveis suposições que ela traz embutida em sua concepção. No entanto, os educadores operam sobre as variáveis envolvidas neste cálculo. Tal afirmativa se faz ao simples fato de as supracitadas escolas aumentarem significativamente o resultado do IDEB num período de dois anos.

**Questão 24** - Em relação à temática que envolve a avaliação externa, atrelada à qualidade do ensino você:

- a) Concorda que as iniciativas de avaliação, apesar de recentes, têm fornecido indicadores que permitem analisar a situação da Educação Básica.
- b) Não admite essa contribuição das avaliações, pois coloca em dúvida a quem os indicadores por elas estão servindo.
- c) Concorda com as avaliações, mas não como os resultados vêm sendo utilizados.

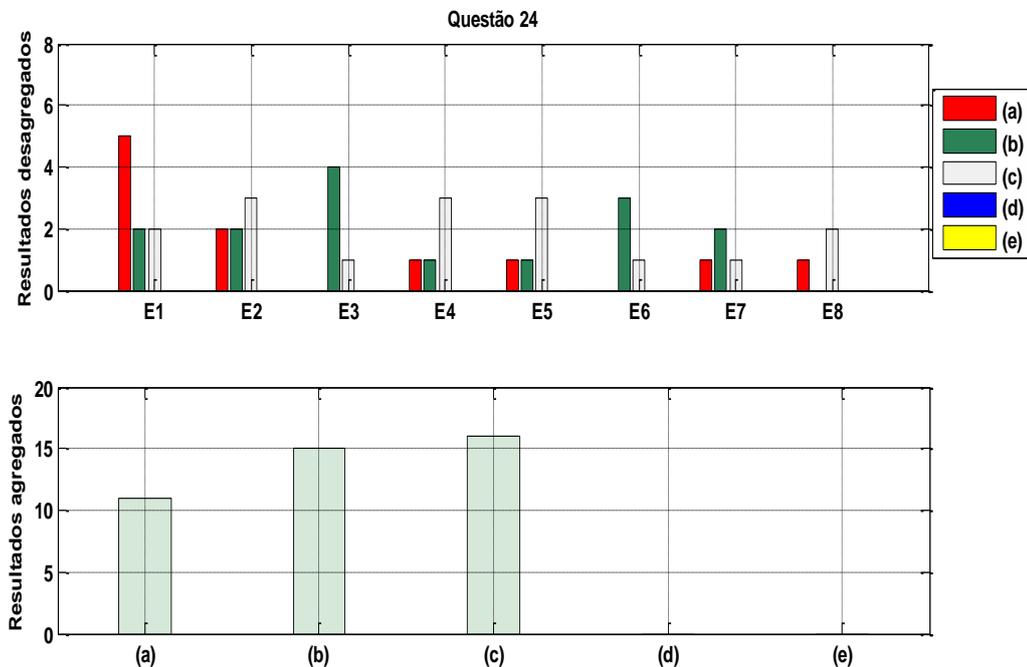


Figura 15: Avaliação externa e qualidade do ensino

De acordo com os estudos de Yazbeck (2007), é possível identificar dois grupos distintos de pesquisadores brasileiros: 1) aqueles que concordam que as iniciativas de avaliação, apesar de recentes, têm fornecido indicadores que permitam ao pesquisador analisar a situação da educação básica, ainda que os trabalhos empíricos produzidos sejam poucos; 2) aqueles que não admitem essa contribuição das avaliações, pois colocam em dúvida a quem os indicadores por elas produzidos estão servindo. Vale registrar que este segundo grupo entende que os objetivos educacionais nacionais não estão obrigatoriamente contidos nas avaliações.

No entanto, ao analisar a Figura 15, é possível afirmar que, entre os educadores da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, existe um terceiro grupo: 3) aqueles que concordam com as avaliações, mas não como os resultados vêm sendo utilizados.

Na seção a seguir, apresentamos as considerações finais relativas às questões norteadoras desenvolvidas e aos objetivos pretendidos neste trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo elucidar as principais ações adotadas pelas escolas das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora que resultaram numa evolução positiva do IDEB no período de 2007 a 2009. Para tal, inicialmente, fizemos um levantamento no site do INEP a fim de selecionarmos uma amostra de escolas para a pesquisa. Em seguida, escolhemos, em cada região geográfica do município, a escola com maior variação percentual do IDEB no período mencionado.

Além disso, nesta pesquisa, buscamos, também, verificar que representação o professor tem a respeito da avaliação e suas funções e como reagem à avaliação que tem sido realizada nas escolas.

Em relação ao primeiro objetivo, constatamos, a partir dos dados apresentados, que as escolas pesquisadas têm se empenhado em desenvolver ações para melhorar seu processo de ensino aprendizagem. Tais ações são pautadas numa proposta pedagógica centrada nos alunos, em suas dificuldades e capacidade de aprendizagem. Assim, percebemos, pela fala dos educadores, que a elevação do índice do IDEB é consequência de um trabalho comprometido e integrado por parte dos atores escolares, e não apenas de ações direcionadas para o aumento do mesmo.

Interessantemente, através de uma análise mais específica dos dados, constatamos que tais ações vêm contribuindo mais para a melhoria na proficiência (aprendizagem) do que para as taxas de aprovação nas escolas, variáveis estas utilizadas no cálculo do IDEB.

Essa conjectura frágil, porém autêntica, pode ser verificada pela simples comparação entre os dados da Prova Brasil (Português e Matemática) e as taxas de aprovação das escolas mostradas na Tabela 5 a seguir. Além do mais, vale esclarecer que  $\Delta\text{PORT}(\%)$ ,  $\Delta\text{MAT}(\%)$  e  $\Delta\text{APR}(\%)$  foram concebidas utilizando o mesmo critério da equação (3).

Tabela 5 – Estudo comparativo dos dados da Prova Brasil e taxa de aprovação

ESCOLAS	$\Delta$ IDEB(%)	$\Delta$ PORT(%)	$\Delta$ MAT(%)	$\Delta$ APR(%)
1	33,33	0,19	0,17	0,04
13	40,00	0,17	0,17	0,09
20	45,45	0,24	0,22	0,06
26	24,32	0,18	0,15	0,004
35	30,95	0,12	0,13	0,08
47	40,00	0,24	0,23	0,02
52	44,83	0,18	0,19	0,09
55	22,86	0,20	0,20	-0,06
25	-5,71	-0,02	-0,01	0,00
34	-13,64	-0,09	-0,12	0,01

Fonte: Elaborada pela autora

Conforme reportado anteriormente, percebe-se que os valores computados para  $\Delta$ PORT(%) ,  $\Delta$ MAT(%) e  $\Delta$ APR(%) apontam que as escolas 1, 13, 20, 26, 35, 47, 52, 55, que tiveram uma significativa melhora no IDEB, elevaram mais as notas nas avaliações de Português e Matemática (Prova Brasil) do que o valor da taxa de aprovação. Por outro lado, tem-se que as escolas 25 e 34, que pioraram o IDEB, também diminuíram as notas nas avaliações.

Nesse contexto, a hipótese levantada inicialmente no presente estudo incidiu na possibilidade de uma preparação prévia para os alunos que participam da Prova Brasil (alunos do 5º ano do Ensino Fundamental). Para tal, buscou-se conhecer os nexos das ações desenvolvidas pelas escolas e os bons resultados no IDEB.

No entanto, pela análise dos dados coletados, percebe-se que o trabalho desenvolvido pelas escolas pesquisadas sobre as matrizes da Prova Brasil inicia-se logo nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Nesse sentido, as atividades que contemplam os descritores desta avaliação externa são constantes no cotidiano das escolas.

Em relação ao segundo objetivo, verificou-se que, de maneira geral, os educadores têm a avaliação como instrumento que gera desconforto e ansiedade, que verifica e mensura. Ainda assim, eles consideram importante o ato de avaliar e ser avaliado.

Além disso, pela análise da opinião dos educadores, observa-se uma sensação de insegurança em relação às avaliações externas que têm sido realizadas nas escolas. Tal desconforto se dá pelo fato de os atores escolares não saberem a quem os indicadores das avaliações estão realmente servindo e, também, por entenderem que os resultados encontrados por essas avaliações externas não se revertem em ações efetivas de melhorias no interior das escolas.

Uma outra questão que evidenciamos neste estudo diz respeito ao pouco conhecimento do IDEB por parte dos educadores. Nesse contexto, cabe registrar que a equação concebida para o cálculo do IDEB não é de fácil entendimento. Porém, as variáveis envolvidas nesse cálculo (rendimento escolar e desempenho) são bastante conhecidas no contexto escolar.

Assim sendo, sugerimos que os atores escolares se apropriem desse conhecimento, pois, de qualquer forma, o IDEB passou a ser o indicador estratégico da atual política desenvolvida para a educação brasileira.

Por fim, a título de sugestão para estudos posteriores, este trabalho aponta para a necessidade de investigações mais profundas em relação à evolução do IDEB e à variabilidade do índice para escolas municipais de Juiz de Fora situadas em uma mesma região geográfica.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. Atuação política: o querer, o poder e o fazer. *Retratos da Escola*. Ano 1, n.01/2007.

ALVES, F. *Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras: tendências, contextos e desafios*. 2007. 243p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa* – 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ARAÚJO, L. *Os fios condutores do PDE são antigos*. 2007, disponível em <[http://www.jpe.ufpr.br/n2\\_3.pdf](http://www.jpe.ufpr.br/n2_3.pdf)>. Acesso em 22 jul. 2011.

ARROYO, M. G. *Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos*. Em aberto. Brasília, v.17, n.71, p.33-40, jan. 2000.

BONAMINO, A; FRANCO, C. Avaliação e Política Educacional: o processo de institucionalização do Saeb. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.108, p. 101-132. 1999.

BONAMINO, A. *et al.* Coleção Estudos da Cidade: O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e a Modelagem dos Dados. *Rio Estudos*, n. 48, mar. 2002.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. MEC. *Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. 2007.

BRASIL. MEC. *IDEB*. 2009. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/arquivos/](http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/)>. Acesso em: 10 jul. 2011.

BRASIL. MEC. *IDEB*. 2007. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/arquivos/](http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/)>. Acesso em: 10 jul. 2011.

BRASIL. *Provinha Brasil*. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/arquivos](http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/)>. 2008. Acesso em: 10 jul. 2012.

CAMPOS, M. M. *Campanha Nacional pelos Direitos à Educação*. Relatório Observatório da Educação, 2000.

CURY, C. A. J. O Regime de Colaboração entre as Esferas Administrativas e o Desenvolvimento da Educação Básica. In: Seminário de avaliação do PDE e intercâmbio de pesquisa científica. Comunicação oral, Brasília, 2008.

DEMO, P. *Educação e Qualidade*. Campinas: Papyrus, 1994.

FERNANDES, R. *Expansão escolar e qualidade de ensino: O Brasil na década de 1990*. 2004. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

FERNANDES, R. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2007.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. *Qualidade da Educação: avaliação, indicadores e metas*. Capítulo BNDES, 2009.

FRANCO, C; ALVES, F; BONANIMO, A. *Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 989-1014, out. 2007 989. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FREITAS, L.C. *Eliminação Adiada: O ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino*. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p.965-987, out. 2007.

GATTI, B.A. Avaliação Educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. *Eccos Revista Científica*, Uninove, São Paulo: v.4, n.1., 2002.

GLÓRIA, M.A. D; MAFRA, L.A. A Prática da Não-Retenção Escolar na Narrativa de Professores do Ensino Fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 231-250, maio/ago. 2004 231.

GRACINDO, R. V. Notas sobre a educação básica no PDE. *Retratos da Escola*, Ano 1, n.1, 2007.

HOFFMANN, J. Avaliação: Mito & Desafio. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1991.

HOFFMANN, J. *Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.42/5, 2007.

HORTA NETO, J. L. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.

IBGE. Censo 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em 12 ago. 2011.

INEP. *Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB*. Disponível em: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>.

JUIZ DE FORA. Administração 1997/2000.

LOURENÇO FILHO, M. B. Redução da taxa de analfabetismo no Brasil de 1900 a 1960, descrição e análise. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, n. 100, p. 265, out./dez. 1965.

LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem na Escola e a Questão das Representações Sociais. *Eccos Revista Científica*, Uninove, São Paulo, v.4, n.2, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MALINI, E. *O Consenso como ponto de partida? Uma análise dos papéis desempenhados pelos atores participantes na formulação do Plano de Desenvolvimento da Educação*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2009. 206 f.

MÉDIA de escolas municipais de JF é inferior à do estado. *Tribuna de Minas*, Juiz de Fora, 27 abr. 2007, Geral, p. 3.

MENDONÇA, E. F. A educação é um direito de cidadania. *Retratos da Escola*, Ano 1, n. 1, 2007.

OLIVEIRA, D. A. *Educação Básica: Gestão do Trabalho e da Pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, R.P.; ARAÚJO, G.C. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, jan/fev/abr – 2005, n. 28.

PEREIRA, J. C. R. *Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais*. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

PERRENOUD, P. *A avaliação dos estabelecimentos escolares: um novo avatar da ilusão cientificista?* Paris/Bruxelles: Boed Université. 1994.

REDE estadual de JF tem melhor desempenho. *Tribuna de Minas*, Juiz de Fora, 27 abr. 2007, Geral, p. 3.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-1, maio/ago. 1991.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROMÃO, J. E. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.

RUIZ, A. I. Ausências do PDE. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, n. 1, 2007.

SANTOS, S; GONÇALVES, J. Colégio Militar é o melhor de MG no Ideb. *Tribuna de Minas*, Juiz de Fora, 22 jun. 2007, Geral, p. 4.

SARMENTO, D. C. Construindo a escola do Caminho Novo. *Revista Cadernos para o Professor*, Ano VIII, Edição Especial, nov. 2000.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

SAVIANI, D. *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

SETUBAL, M. A. Os Programas de Correção de Fluxo no Contexto das Políticas Educacionais Contemporâneas. *Em aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

SIMÕES, S. L. O imaginário do acadêmico e o processo avaliativo. *Eccos Revista Científica*, Uninove, São Paulo: v. 4, n. 2, 2002.

TEIXEIRA, A. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

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

VIANNA, H. M. *Fundamentos de um programa de avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

YAZBECK, D. C. M.: Sobre Avaliação, Pesquisa e Políticas Públicas: considerações de alguns pesquisadores brasileiros. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 18, n. 38, set./dez. 2007.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

Questionário de pesquisa - “**Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional**”

Helaine Aparecida da Silva – Mestranda em Educação

Universidade Federal de Juiz de Fora

Este questionário é destinado aos educadores da rede pública municipal de Juiz de Fora que estão diretamente relacionados com a questão da avaliação externa na escola (também chamada de avaliação em larga escala). Os dados aqui fornecidos só serão utilizados em trabalho de pesquisa acadêmica. A autora se compromete a não repassar informações a qualquer título. Por gentileza, queira dispor de alguns minutos para responder às questões abaixo.

Questões para levantamento de dados sobre avaliação.

**Nome da escola:** \_\_\_\_\_

**Sexo:** ( ) Masculino ( ) Feminino

**Leciono no \_\_\_ ano do Ensino**

**Fundamental.**

**1- Há quantos anos você é professor (a) na rede pública municipal de Juiz de Fora?**

\_\_\_\_\_ anos.

**2- Há quantos anos você é professor (a) nesta escola?**

\_\_\_\_\_ anos.

**3- Das opções abaixo, assinale a que melhor corresponde à sua escolarização:**

( ) Ensino Médio

( ) Ensino Superior.

( ) Especialização (mínimo de 360 horas).

( ) Mestrado.

( ) Doutorado.

**5 - O que você entende por avaliação?**

---

---

---

---

**6 - Quando é avaliado, como você reage?**

---

---

---

---

**7 - Em sua opinião, ser avaliado é importante? Por quê?**

---

---

---

---

**8 - Você já teve oportunidade de avaliar sua escola? O que você avaliou?**

---

---

---

---

**9 - O que você sabe sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)?**

---

---

---

---

**10 - Você considera o IDEB um indicador de qualidade da Educação Básica? Por quê?**

---

---

---

---

**11 - Para você, após os resultados do IDEB, a prática pedagógica da escola:**

- A) (  ) Sofreu transformações.  
B) (  ) Permaneceu inalterada.  
C) (  ) Está sendo reformulada a fim de melhorar a qualidade da educação.  
D) (  ) Está sendo reformulada com o único propósito de elevar o índice.

**12 - Caso você tenha marcado a opção A ou C, comente sobre as mudanças que você observou.**

---

---

---

---

---

**13 - O que é para você uma educação de qualidade?**

---

---

---

---

**14 - Como os resultados do IDEB são trabalhados na escola? Há momentos de discussão coletiva?**

---

---

---

---

**15 - Na sua escola há uma preparação prévia para os alunos que vão participar da Prova Brasil?**

---

---

---

---

**16 - O que você espera da avaliação externa que tem sido realizada nas escolas?**

---

---

---

---

**A seguir apresentaremos algumas afirmações. Leia as frases e marque uma das alternativas.**

**17- Os resultados da avaliação em larga escala fornecem subsídios para a tomada de decisões destinadas a melhorias no sistema de ensino e nas escolas.**

- ( ) Concordo totalmente
- ( ) Concordo parcialmente
- ( ) Discordo parcialmente
- ( ) Discordo totalmente
- ( ) Não tenho opinião formada

**18 - Com a divulgação dos resultados das avaliações externas, por redes e escolas, é possível acompanhar a qualidade da educação básica.**

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Não tenho opinião formada

**19 - Os sistemas de avaliação têm sido usados para responsabilizar os professores e gestores escolares pelos resultados das suas escolas.**

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Não tenho opinião formada

**20 - Os resultados do IDEB permitem diversas análises da situação educacional do país.**

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Não tenho opinião formada

**21 - A grande virtude de se utilizar o IDEB é a possibilidade das escolas, gestores, professores e demais profissionais repensarem seus respectivos trabalhos e, conseqüentemente, proporcionar a melhoria da qualidade de ensino.**

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Não tenho opinião formada

**22 - Se o resultado do IDEB for usado apenas como instrumento para comparar municípios e/ou escolas por ranqueamento (ordenar conforme uma hierarquia crescente ou decrescente de valores), sua contribuição para a educação poderá ser considerada mínima.**

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Não tenho opinião formada

**23 - Há pouco conhecimento da equação concebida para o cálculo do IDEB e as hipóteses que ela traz embutida.**

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Não tenho opinião formada

**24 - Em relação à temática que envolve a avaliação externa, atrelada à qualidade do ensino você:**

- Concorda que as iniciativas de avaliação, apesar de recentes, têm fornecido indicadores que permitem analisar a situação da Educação Básica.
- Não admite essa contribuição das avaliações, pois coloca em dúvida a quem os indicadores por elas estão servindo.
- Concorda com as avaliações, mas não como os resultados vêm sendo utilizados.

## ANEXO 2



ANEXO 3

**Uma de Minas**  
GUSTAVO BICALHO  
Estado de Minas Indústria Gráfica S.A.

**primeiro mundo**

...sidente Lula deseja alcançar em sua. Eramos. Mas é vital pensar na discussão e nos in- vestimentos, uma vez que os próprios fatos para a educação. A violência, que ocupa a agenda dos centros de decisão e da opinião pública, tem sido reveladora nesse aspecto. Não bastam leis penais para reduzir a insegurança. É necessário investir na Educação, pois esta é uma das mais importantes ferramentas contra a desigualdade, que por sua vez desafia na intolerância.

O Plano de Desenvolvimento é bem-vindo em razão desses fatos e por apontar para um segmento que até hoje, apesar de todas as ações, ainda não era considerado prioritário. Embora haja uma legislação que define percentuais para o setor, são muitas as administrações, inclusive nas áreas estadual e municipal, que não cumprem suas metas. E a prova material não poderia ser mais clara do que os números do Ideb. Não nos causa nenhum orgulho.

**Gerar** 3

F-mail: redacao@tribunadomiss.com.br

**Desenvolvimento da Educação Básica**

## Qualidade de escolas municipais de JF é inferior à do estado

122 cidades mineiras avaliadas de 1ª a 4ª série, município ficou com o 355º lugar; enquanto de 5ª a 8ª, obteve a 171ª posição entre 236

**RESULTADOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**PRIMEIRA FASE (primeira a quarta série)**  
4.350 municípios do país participaram do exame  
622 municípios de Minas participaram do exame  
Juiz de Fora ficou em 1.365º no ranking nacional e na 355ª no do estado

**SEGUNDA FASE (quinta a oitava série)**  
2.458 municípios do país participaram do exame  
236 municípios de Minas participaram do exame  
Juiz de Fora ficou na 974ª posição no ranking nacional e na 171ª no do estado

**PRIMEIROS Lugares em Minas:**  
1º - Belo Horizonte (PR) - 5,6  
2º - Diamantina (RJ) - 5,4  
3º - Itabira (SP) - 5,3

**PRIMEIROS Lugares em Minas:**  
1º - São João del-Rei (MG) - 5,9  
2º - Santa Rita de Caldas - 5,8  
3º - Leopoldina (SP) - 5,7

**PRIMEIROS Lugares em Minas:**  
1º - Ponta Grossa (PR) - 5,9  
2º - Pirapetanga (MG) - 5,5  
3º - Arapongá (PR) - 5,3

**PRIMEIROS Lugares em Minas:**  
1º - Itabira (MG) - 5,9  
2º - São João del-Rei (MG) - 5,8  
3º - Leopoldina (SP) - 5,7

**DESEMPENHO DA MICRORREGIÃO DE JUIZ DE FORA NO IDEB**

**PRIMEIRA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL (primeira a quarta série)**

Município	Nota	Rank Nacional	Rank Estadual
1º - São João del-Rei	5,9	1	1
2º - Maripá de Minas	5,0	2	2
3º - Guaxupé	4,8	3	3
4º - Lima Duarte	4,7	4	4
5º - Onda	4,6	5	5
6º - Santa Cruz do Capuaçu	4,4	6	6
7º - Chibata	4,3	7	7
8º - Desempenho	4,3	8	8
9º - Rio Preto	4,3	9	9
10º - Rio Preto	4,3	10	10
11º - Bicas	4,1	11	11
12º - Estância de Cámará	4,1	12	12
13º - Guaxupé	4,0	13	13
14º - Juiz de Fora	4,0	355	14
15º - Mairipotânea	4,0	15	15
16º - Oliveira Fortes	4,0	16	16
17º - Pocrane	4,0	17	17
18º - Coronel Francisco	3,9	18	18
19º - Patos	3,9	19	19
20º - São João del-Rei	3,8	20	20
21º - Araputanga	3,8	21	21
22º - Araputanga	3,7	22	22
23º - Estância de Cámará	3,7	23	23
24º - Riabinópolis	3,6	24	24
25º - Santa Bárbara do Monte Verde	3,5	25	25
26º - Mar de Espanha	3,4	26	26
27º - Pira	3,4	27	27
28º - São João del-Rei	3,3	28	28

**SEGUNDA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL (quinta a oitava série)**

Município	Nota	Rank Nacional	Rank Estadual
1º - Maripá de Minas	4,7	1	1
2º - Chibata	4,0	2	2
3º - Oliveira Fortes	3,7	3	3
4º - Santa Bárbara do Monte Verde	3,7	4	4
5º - Rio Preto	3,5	5	5
6º - Bicas	3,3	6	6
7º - Onda	3,3	7	7
8º - Cordeiros	3,2	8	8
9º - Juiz de Fora	3,1	171	9
10º - Santa Cruz do Capuaçu	3,1	10	10
11º - São João del-Rei	2,9	11	11
12º - Chibata	2,8	12	12
13º - Estância de Cámará	2,8	13	13
14º - São João del-Rei	2,8	14	14
15º - Riabinópolis	2,8	15	15

**COMO É CALCULADO O IDEB**

O Ideb é um indicador de qualidade educacional que sintetiza informações de desempenho em exames padronizados (prova de nível do aluno) e estudo pelos professores (prova de nível do professor) em exames realizados em todo o Brasil. O Ideb é calculado a partir de informações sobre rendimento escolar (desempenho) e de dados de infraestrutura (infraestrutura) e de dados de acesso à educação (infraestrutura) em nível de município. Em caso de repetição, o Ideb é calculado a partir do melhor resultado.

**SÓ OS DIMENOS PODEM AQUISITIVO!**

**Secretária de Pirapetanga credita mérito a professores**

Em Minas, o melhor resultado divulgado referente...



