

**DOI:** 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.024

# **INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: TERMÔMETRO DE QUALIDADE**

**CHIARA MARIA FERNANDES DA SILVA**

Mestranda do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) - São Luís - MA, [chiaramfs@hotmail.com](mailto:chiaramfs@hotmail.com);

**ALBIANE OLIVEIRA GOMES**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA) - PA, Professora efetiva da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Qualidade da Educação Básica (GPQe), [albiane11@hotmail.com](mailto:albiane11@hotmail.com);

**LUCIANA MESQUITA N. S. NASCIMENTO**

Mestranda do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) - São Luís - MA, [adv.lucianamesquita@gmail.com](mailto:adv.lucianamesquita@gmail.com);

**SEVERINO VILAR DE ALBUQUERQUE**

Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) - DF. Professor do Departamento de Educação de Filosofia e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), São Luís -Ma, [svalbuquerque@uol.com.br](mailto:svalbuquerque@uol.com.br);

## **RESUMO**

O presente trabalho decorre de estudo, em andamento, realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – UEMA, cujo objetivo é analisar a institucionalização do IDEB enquanto indicador de qualidade da educação e instrumento propositor e mobilizador de Políticas Educacionais no Brasil. Em sua especificidade, o texto faz uma breve incursão nas reformas erigidas a partir dos anos de 1990, no Brasil, à égide de orientações de organismos internacionais, tendo como desdobramentos, no atendimento público educacional, políticas de regulação do Estado brasileiro, fazendo emergir a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no âmbito do qual é instituído o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pelo Decreto 6.094, 24 de abril de 2007. O IDEB, integra o sistema de avaliação nacional, e tem a função de revelar a qualidade da educação de todas as escolas do país, utilizando-se

de avaliação de larga escala. O tema tem expressiva relevância social, política e acadêmica por integrar a agenda das políticas públicas educacionais, bem como pelas implicações e tensionamentos na organização da gestão escolar, formação de professores e no trabalho docente. O estudo assenta-se numa pesquisa de abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), onde a compreensão e a discussão apoiam-se em Oliveira (2015), Chirinéa e Brandão (2015), Bonamino e Souza (2012), Afonso (2009), Comar (2021), Freitas (2018), Ball (2001), Gomes (2016), entre outros autores que tratam dessa questão, além de documentos e legislações que dispõem sobre a temática. Conclui-se que é preciso refletir sobre os desafios que enfrenta a educação básica na busca da qualidade da educação e provocar reflexões tanto no campo acadêmico quanto profissional sobre o papel pedagógico das avaliações externas e os impactos que o resultado do IDEB causa na comunidade escolar, no que tange às demandas postas ao atendimento educativo que se realiza na escola.

**Palavras-chave:** Política de avaliação da educação básica, IDEB, Qualidade da educação.

## INTRODUÇÃO

---

**E**ste artigo sinaliza estudos que constituem fundamentos à dissertação de mestrado ainda em construção, do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual do Maranhão (PPGE\UEMA) – Mestrado Profissional em Educação (MPE), cujo objetivo é analisar a institucionalização do Ideb enquanto indicador de qualidade da educação e instrumento propositor e mobilizador de Políticas Educacionais no Brasil. Dessa forma, o trabalho faz uma breve incursão nas reformas erigidas a partir dos anos de 1990, no Brasil, à égide de orientações de organismos internacionais, tendo como desdobramentos, no atendimento ao público educacional, políticas de regulação do Estado brasileiro, fazendo emergir a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no âmbito do qual é instituído o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pelo Decreto 6.094, 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica integra o sistema de avaliação nacional, e tem a função de revelar a qualidade de todas as escolas do país, utilizando-se de avaliação de larga escala nos moldes da prova SAEB em conjunto com os indicadores do fluxo escolar. O tema tem expressiva repercussão no campo da educação básica, pois encontra-se presente no cotidiano da escola, e tem causado uma complexa diversidade de opiniões acerca da sua importância e contribuição para melhoria da qualidade educacional.

Nesse sentido, o tema tem expressiva relevância social, política e acadêmica por integrar a agenda das políticas públicas educacionais, bem como pelas implicações e tensionamentos na organização da gestão escolar, formação de professores e no trabalho docente.

Na implementação das Políticas educacionais no Brasil, destacam-se as avaliações com traços comuns as propostas realizadas em outros países, expressando uma agenda mundial. A avaliação associa-se a promoção da qualidade do ensino, estabelecendo novos paradigmas de gestão dos sistemas educacionais. Independente do seu caráter centralizador ou descentralizador, em relação aos currículos escolares, prevalece a utilização de avaliações focada na mensuração do desempenho escolar dos alunos, conduzindo aos mesmos parâmetros curriculares na perspectiva de que todos alcancem a mesma aprendizagem ou tenha acesso aos mesmos conteúdos.

Segundo Bonamino e Sousa (2012), no Brasil identifica-se três gerações de avaliações em larga escala: a primeira enfatiza a avaliação com caráter de diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil, sem atribuição de consequências diretas para escolas e para o currículo. Na segunda e terceira geração emergem modelos com a finalidade de subsidiar, a partir dos resultados dos alunos políticas de responsabilização com atribuição de consequências para os agentes escolares.

Dentro desse contexto de imposições e alcance de qualidade, temos as políticas de avaliação apontando um instrumento cujo objetivo é medir a qualidade dos trabalhos desenvolvidos nas escolas, a partir de aplicações de testes padronizados, com intuito de responsabilizar e culpar àqueles que não cumpriram suas funções. Em vista a exigências e as mudanças que se processa no contexto educacional, a gestão escolar intenta, em seu próprio caráter formador, estabelecer uma dimensão de qualidade da educação, assume a responsabilidade de promover a organização, a mobilização e a articulação de tal forma que, “a qualquer preço”, atenda aos resultados que lhes são determinados como metas.

Para tanto, adota-se como parâmetro para compreensão e discussão, estudos e pesquisas que produzem evidências sobre o tema, além de documentos oficiais que dão sustentação a sua criação e aplicação.

Diante do exposto, estruturou-se este artigo em 4 seções: introdução, metodologia, discussões teóricas, considerações finais e referências. Na introdução, apresenta-se a justificativa, o objeto de estudo, seu objetivo e relevância. Na metodologia, discorre sobre o caminho percorrido pela pesquisa. As discussões teóricas estão divididos em três momentos: o contexto histórico das Políticas educacionais no Brasil a partir da década de 1990, trazendo o cenário de criação do sistema de avaliação da educação básica; elabora-se um diálogo sobre a criação do IDEB, seu conceito, características e abrangência na educação básica e a qualidade educacional medida pelo desempenho nas avaliações em larga escala. Por fim, são tecidas as considerações finais, finalizando-se com as referências bibliográficas.

## **METODOLOGIA**

---

O presente estudo assenta-se numa pesquisa de abordagem qualitativa, que segundo Lüdke e André (1986), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos o levantamento de referências teóricas, a fim de compreender o que já foi estudado sobre o assunto, e fornecer subsídios para elaboração do referencial que norteia a construção dos argumentos desse artigo.

Assim posto, a compreensão e discussão teórico-conceitual da temática, bem como à construção da investigação, apoiou-se em: Oliveira (2015), Chirinéa e Brandão (2015), Bonamino e Souza (2012), Afonso (2009), Comar (2021), Freitas (2018), Ball (2001), Gomes (2016), entre outros autores que tratam da temática em tela, além de documentos e legislações que dispõem sobre a temática.

Os referenciais teóricos mencionados abordam a temática em tela uma perspectiva crítica e investigativa alinhada ao olhar histórico-dialético, permitindo apreender a totalidade fenomênica (KOSIK, 2002). Isso permite a análise das contradições constitutivas da vida social que resultam na negação e superação de uma determinada ordem, como é o caso do objeto de estudo deste artigo – o alcance ou não dos resultados e atribuição ou não de culpa. Essa abordagem dialética, considera as categorias da historicidade, totalidade e contradição para analisar os fenômenos em pauta em suas condições objetivas, materiais e concretas, indo além de suas aparências.

## **CONTEXTO HISTÓRICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL A PARTIR DE 1990: O CENÁRIO PARA CRIAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO EXTERNA NO BRASIL E INSTITUCIONALIZAÇÃO DO INDICADOR DE QUALIDADE IDEB**

---

Um aspecto importante na gestão da educação pública e de suas políticas de avaliação é o alinhamento à internacionalização de tendência e standardização dos resultados, numa perspectiva de racionalidade e cientificidade positivista que padroniza resultados, defendendo o ideário ilegítimo de que todos os estudantes brasileiros devem aprender da mesma forma o mesmo conteúdo. Para tanto, segundo Bonamino e Sousa (2012) o investimento tem sido utilizado em um currículo que valoriza a avaliação externa, cria-se nos sistemas de ensino dos estados, municípios e nas próprias escolas expectativas sobre o que ensinar e para que ensinar diante do imperativo de se comprometer politicamente com os resultados.

Nesse sentido, embora se reconheça que há importância em se pensar em uma base de conhecimento e conteúdos mínimos para estudantes de todo o território nacional e das avaliações em larga escala, é fundamental analisar o contexto de formação e cultura do país, suas territorialidades, necessidades e limitações a partir dos resultados, visando ações estratégicas no sentido de concentrar esforços, para além de dados e estatísticas e investir recursos de toda natureza na gestão dos processos avaliativos com coerência e pertinência das diversidades que estes contextos produzem.

Na década de 1980 as conferências do Projeto Principal de Educação<sup>1</sup>, trouxeram procedimentos de modernização dos sistemas educacionais dos países latino-americanos, onde a avaliação e controle de qualidade se tornaram temas de debates. Segundo Comar (2021), nesta década, foram realizadas três conferências de atividades desse amplo projeto e os encontros ocorreram no México (1984), Bogotá (1987) e Guatemala (1989). Essas conferências influenciaram expressivamente modificações culturais nas extensões do ensino, especialmente a avaliação, processo que submergiria nos anos de 1990, influenciando os aspectos legais que deram base a criação do sistema de avaliação do Brasil. Dessa forma, a avaliação configura-se em um importante marco, na elaboração e na implementação das políticas educacionais brasileiras, tendo como referência as implementadas em outros países, expressando a agenda global, associando-se à promoção da qualidade da educação e de novos parâmetros de gestão educacional (BONAMINO; SOUSA, 2012).

O tema comum dessas três primeiras conferências do Grande Projeto de Educação em 1980 se movimenta em torno da gestão, descentralização e participação internacional, tendo em vista que converge com o período de redemocratização da sociedade e mudanças em vários setores, promovendo uma nova cultura administrativa, uma nova forma de gerir, administrar e avaliar a educação.

---

1 O Projeto Principal de Educação-PPE, emergiu dos interesses das comissões envolvidas na oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe (OREALC) ligada a UNESCO. Somaram-se, ainda, interesses da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e da organização dos Estados Americanos (OEA). O Objetivo principal do Projeto seria a intervenção nas precárias condições referentes à baixa escolaridade, evasão escolar, gestão ineficiente das regiões mais pobres ao que se refere à administração da educação, setor que deveria ser reformulado e modernizado. O ponto comum nas recomendações é a ênfase na qualidade e eficiência da educação, alcançada pela elaboração de indicadores e metodologias para a medição da qualidade da educação. (COMAR, 2021, p. 45-51).

Para Comar (2021), outro ponto em comum das recomendações é a ênfase na eficiência e eficácia da educação alcançada por meio do desenvolvimento de indicadores e metodologias para mensurar a qualidade da educação.

Peroni (2008, p. 7) afirma que, a avaliação como indutora da qualidade, “[...] é uma inversão ao objetivo traçado nas avaliações institucionais”, pois ao invés de tomar o caráter meritocrata, culpando as escolas e especificamente os professores pelo sucesso ou fracasso, isentando-se da responsabilidade das escolas e sua qualidade, deveria oferecer diagnósticos para desenvolvimento de políticas.

Na década de 1990, ao intensificar o foco na qualidade educacional, implementam-se sistemas de avaliação em toda a América Latina. Durante essa década, em diferentes países, as organizações internacionais<sup>2</sup> implantam bases para a política educacional com intensificação de novas categorias, como: indicadores de qualidade, comparação, controle, agilidade, resultados imediatos, motivação e recompensas.

Nesse percurso, a política educacional brasileira encontra-se nas agendas das organizações internacionais. A conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, comprometeu os países de terceiro mundo com algumas prioridades definidas durante o debate, como a universalização do ensino e a promoção da equidade. Essa conferência foi uma consequência das exigências do Projeto Principal de educação, que buscava alcançar um modelo educativo para a região. Esse acontecimento se tornou a base para importantes documentos elaborados no Brasil, como o Plano Decenal de Educação em 1993, produzido no governo de Itamar Franco como diretriz educacional (COMAR, 2021; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A conferência de Jomtien evidenciou que aproximadamente 100 milhões de crianças estavam fora da escola e mais de 900 milhões de adultos sem escolarização no mundo. Nas hipóteses levantadas para elucidar esses números alarmantes, chega-se a apontar o fracasso de compromissos internacionais anteriores. A Conferência, ao trazer à tona tal situação, colocou a educação no cerne das atenções mundiais, constituindo metas e compromissos para o ano 2000

---

2 São os seguintes financiadores desta agenda: o Banco Mundial (BM), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a Organização dos Estados Americanos (OEA), Comunidade Europeia (CE), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (PREAL). (COMAR, 2021).

(SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Segundo Rubini (2017) nesse contexto, dentro dos países avaliados pelos organismos internacionais, o Brasil ocupa um dos piores indicadores sociais. Apresenta um elevado índice de analfabetismo adulto, com aproximadamente 18 milhões de brasileiros que não sabem ler nem escrever, além das altas taxas de evasão e repetência, que chega a 60% dos ingressos no Ensino Fundamental (Ensino de Primeiro grau, à época) deixavam de frequentar a escola.

Foi nesse contexto, que no governo de Fernando Henrique Cardoso, o modelo de desenvolvimento neoliberal foi consolidado no Brasil. No campo da educação, as ideias neoliberais se fazem sentir mediante diversas reformas estruturais; cada uma com especificidades e intensidades diferentes em cada país, mas visando reduzir a intervenção do Estado na colocação e prestações de serviços educativos.

As políticas de ajuste neoliberal alteraram a redefinição do papel do Estado e afetaram sobremaneira o ajuste das políticas sociais, “[...] especialmente na política educacional, sob a supervisão da lógica de mercado, no processo de subsunção ativa do capital, em que o discurso da qualidade da educação começam a assumir novas nuances” (GOMES, 2017, p. 25).

A Reforma do Aparelho de Estado brasileiro de 1995, buscou estabelecer uma administração mais gerencial e menos burocrática, em resposta a uma crise orçamentária e estrutural, cujo objetivo era reduzir os custos do Estado e tornar sua administração mais eficiente. Entre os princípios do Novo Gerenciamento Público ou *New Public Management* está a necessidade de adequar comportamentos em prol de uma gestão efetiva, voltada para o fortalecimento do Estado, sua regulação e gestão de consequências. Consequentemente, o princípio básico da reforma do Estado foi reorganizar as estruturas da administração pública para melhorar a qualidade e a produtividade dos serviços. Isso inclui descentralização, regulamentação e coordenação do trabalho do estado. Cabe destacar que a reforma do Estado proposta na década de 1990 molda a política educacional brasileira a ponto de propor a avaliação externa como mecanismo de controle e regulação do Estado (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015).

Para Castro (2009), gestão gerencial constitui um processo administrativo que adota diretrizes de gestão e se baseia na busca de resultados e indicadores de desempenho para promover o sucesso de uma escola. Segundo Gomes e Melo (2018), esse modelo de gestão enfatiza a eficiência, eficácia, autonomia,

descentralização administrativa, desempenho, avaliação de desempenho e produtividade, e visa o bem público.

Para Shiroma (2003), o gerencialismo a fim de debater mudanças, modifica seleção de palavras que os profissionais utilizam, como eficiência, competência, qualidade total, inovação, cultura organizacional, empreendedorismo, gerência, liderança, entre outros, são palavras extraídas do dicionário da administração privada para a educação pública. “Esses vocábulos influenciam não só a linguagem, mas, principalmente, a prática” (SHIROMA, 2003, p. 78).

Em detrimento do saber pedagógico, a valorização das técnicas usadas nas organizações privadas ganha proporção na gestão pública, onde a relevância se encontra focada mais no fator quantitativo em detrimento do qualitativo. O destaque do paradigma gerencial sobressai ao discurso pedagógico, onde o profissional da educação, o gestor, tem suas funções ampliadas ao assumir a responsabilidade de implementar as técnicas desse novo processo. Dessa forma, a gestão escolar, torna-se sujeita a julgamentos, mensurações, comparações e metas, julgam-se suas ações com base na contribuição que dão ao desempenho organizacional e dos resultados obtidos.

Dentro desse contexto, para Ball (2001, p. 108) o gestor é:

O herói cultural do novo paradigma. O trabalho do gestor envolve a infusão de atitudes e culturas nas quais os trabalhadores se sentem eles próprios responsabilizados e simultaneamente comprometidos ou pessoalmente envolvidos na organização. O enquadramento mais rígido do novo gerenciamento permite que um maior leque de comportamento dos trabalhadores se torne público.

Ravitch (2011), responsável pela reforma educacional nos Estados Unidos da América, considera que os processos desenvolvidos não têm servido para melhorar a qualidade da educação, mas conseqüentemente, a responsabilização dos resultados por parte dos profissionais da educação, a fragmentação do currículo, a competição entre escolas, turmas e alunos, o preço como sinônimo de competição e a implementação de eficiência e eficácia nas atividades educacionais, como as empresas.

Em seu tratado sobre a qualidade da educação e o processo de reforma educacional, Gomes e Melo (2018) afirmam que os temas “[...] gestão e avaliação, tornam-se importantes eixos estruturantes da política educacional adotada, substanciados nas diretrizes e nas leis subjacentes – LDBEN 9394/96 e inúmeras

outras legislações nacionais”. Em seguida, é implementado programa de liberalização condizente com as transformações econômicas que ocorria no mundo e ações voltadas para a educação assumi características de administração educacional gerencial, enquanto no Brasil, essas características também têm lugar na agenda da educação (DOURADO, 2007).

Segundo Bruno (1997) uma sociedade globalizada e tecnológica, a busca pela qualidade está mais associada ao desenvolvimento econômico do país e ao acesso ao grupo de países desenvolvidos, sobre essa perspectiva, Afonso (2005, p. 49) declara:

[...] desta ideologia da privatização, ao enaltecimento do capitalismo de livre mercado, conduziu a alterações e mudanças fundamentais no papel do Estado, tanto ao nível local como ao nível nacional. Neste sentido [...] diminuir as despesas públicas exigiu não só a adoção de uma cultura gestonária ou gerencialista no setor público, como também induziu a criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos.

Nessa lógica de implementação do capitalismo de livre mercado e na criação de mecanismos de controle de responsabilização e da inserção da lógica de privatização do público, que o cenário no Brasil vai tomando forma no primeiro mandato do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que adota “O Novo Desenvolvimentismo” como forma de governo e que se colocou a responder à necessidade atual do capital, ou seja, obedecer à ordem do mercado. Na perspectiva de Freitas (2007, p. 966) assiste-se nesse período à conversão plena às propostas liberais de “responsabilização” e de “privatização do público”. A política nesse momento apresenta dois sentidos: por um lado, busca garantir o direito de democratizar o acesso à educação consagrado na Constituição Federal de 1988, por outro, propõe “[...] elevar os padrões de desempenho educacional, competitividade internacional e criar o IDEB como referencial de desempenho educacional” (GOMES, 2016).

Nesse contexto, foi lançado em 2007, o PDE (Plano de Desenvolvimento da educação) que segundo Saviani (2009) é considerado “um grande guarda-chuva” contendo uma série de programas que propõem ações para melhorar a qualidade da educação nacionalmente, e o IDEB é uma medida dentro do PDE que está relacionada ao estabelecimento de mecanismos de responsabilização na educação básica, sendo indicador oficial de qualidade no país.

Para Camini (2010, p. 537).

PDE, constitui-se em uma estratégia utilizada para regulamentar o regime de colaboração com municípios, estados e Distrito Federal, e com a participação das famílias e da comunidade, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. A integração dos entes federados ao Plano é estabelecida através da assinatura de termo de adesão e tal parceria é traduzida 'em compromisso' assumido com a implementação das vinte e oito diretrizes estabelecidas.

No Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Todos pela Educação, que nasce o IDEB como proposta contida no PDE. O Ministério da Educação define, no capítulo II, artigo 3º, que a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP (BRASIL, 2007), a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BRASIL, 2022a). Reforça, no Parágrafo único, do capítulo II, que o IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso Todos Pela Educação.

## **INSTITUCIONALIZAÇÃO DO IDEB COMO TERMÔMETRO DE QUALIDADE**

Como meio de promover o levantamento das condições das escolas no Brasil foi lançado em 2007 o IDEB, um índice que visa demonstrar a situação da Educação Básica do Brasil por meio do levantamento de informações nas diversas escolas do país. Em 2007, através do Plano de Metas Todos pela Educação foi estabelecido 28 diretrizes. O Ministério da Educação define no capítulo II, artigo 3º, no seu parágrafo único que o IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao compromisso, como vemos a seguir:

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

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. (Capítulo II, art. 3). (BRASIL, 2022a).

A partir dessas definições de compromisso, o IDEB tornou-se a métrica oficial de avaliação do MEC na educação básica. Nesse sentido, a adesão ao compromisso realizada de forma voluntária, onde cada ente federado compromete-se em promover a melhoria da educação em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento da meta de evolução do IDEB (BRASIL, 2022a).

O Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) é o responsável pela elaboração e divulgação dos resultados. A difusão do Ideb foi realizada pelo Ministro da Educação Fernando Haddad (2007), visando implementar políticas governamentais e nacionais (SAVIANI, 2009).

Sobre o Índice de desenvolvimento da educação básica, afirma o INEP que:

O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. (BRASIL, 2022a).

Segundo Haddad (2008) esse indicador, traz como proposta oficial, coibir a reprovação indiscriminada e estabelecer metas para os sistemas de ensino e as escolas, numa mobilização pela qualidade da educação, para que, em 2022, o país atinja a meta de qualidade educacional dos países desenvolvidos.

Nesse sentido, o IDEB reúne, em um único indicador, os resultados de dois conceitos indispensáveis, quando se fala em qualidade na educação, a saber: fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações nacionais (SAEB). O indicador, obedece a uma variação de 0 a 10 e define a meta 6,0 como qualidade. Dessa forma, além de propor políticas públicas, torna-se um indutor para a implementação de ações de qualidade nas escolas e nos sistemas educacionais.

As provas destinadas à coleta de dados, ocorrem através do SAEB que a cada dois anos aplica testes e questionários na rede pública e de forma amostral na rede privada, com o intento de refletir sobre os níveis de aprendizagem expresso pelos alunos avaliados, explicando os resultados mediante uma série de informações contextuais. Em 2018, o Decreto nº 9.432, assinado pelo presidente Michel

Temer, dispõem do novo regulamento da política nacional de avaliação e exames da educação básica, que sinaliza mudanças em 2019 (BRASIL, 2018).

O SAEB passa por aprimoramentos teórico-metodológicos, a fim de se adequar às novas matrizes elaboradas conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas mudanças marcam a transição das referências utilizadas desde 2001, com o objetivo de atender as normativas vigentes; a transição se dá de forma gradual, iniciando pelas siglas ANEB e ANRESC que deixam de existir e todas as avaliações passam a ser identificadas pelo nome SAEB, e os principais focos de mudanças são:

2019: estudo-piloto para a avaliação da educação infantil; testes de língua portuguesa e de matemática para o 2º ano do ensino fundamental já alinhados à BNCC; testes de ciências humanas e ciências da natureza para o 9º ano do ensino fundamental já alinhados à BNCC.

2021: implementação da avaliação da educação infantil, realizada por meio da aplicação de questionários eletrônicos para professores e diretores de creches e pré-escolas, bem como gestores das redes.

2023: testes de linguagens e matemática para os 5º e 9º anos do ensino fundamental alinhados à BNCC; testes de ciências humanas e ciências da natureza para o 5º ano do ensino fundamental já alinhados à BNCC.

2025: testes para o ensino médio alinhados à BNCC. (BRASIL, 2022b).

Essas mudanças foram pensadas para que não tragam impactos no cálculo do IDEB, porém sua amplitude traz uma nova dimensão a ser pensada e organizada tanto pela gestão escolar, quanto pelas secretarias de educação, provocando um realinhamento na condução das ações pedagógicas e no gerenciamento dos resultados. O SAEB como política de avaliação e Ideb como indicador que mede a qualidade, segundo Fernandes (2007) eles são desejáveis porque permitem a vigilância do sistema educacional de um país, com sua importância para diagnosticar e orientar a ação política voltada para a melhoria dos sistemas de ensino, como identificar escolas e/ou redes de ensino que detectem baixo desempenho dos alunos em termos de desempenho e proficiência e identificar e monitorar o desempenho dos alunos ao longo do tempo nessas escolas e/ou sistemas de ensino.

Dessa forma, a combinação dos dados de fluxo escolar e desempenho permite que os profissionais das instituições de ensino reflitam sobre o processo de ensino, ao invés de enfatizar um ou outro desses indicadores, para melhorar os seus resultados. Dessa forma, se uma escola aprova quando os alunos não estão

estudando, se esses alunos são reprovados em provas padronizadas, esse ato por si só pode não significar aumento do IDEB. Além disso, por exemplo, se a equipe da escola trabalha muito para melhorar o teste e não se preocupa com a evasão, isso também pode levar a notas baixas do IDEB, continua Fernandes (2007).

Embora seja um indicador de resultados e não de qualidade, é com base na combinação desses dados – e na divulgação de seus resultados – que se mobiliza ações para melhorar a qualidade da educação básica. Para Alves e Soares (2013) o IDEB está associado à ideia de um resultado, mas o processo de obtenção do resultado não faz parte de sua lógica. No entanto, é importante destacar as limitações que ele apresenta, despertando críticas entre especialistas e estudiosos, que afirmam e confirmam que esse indicador não considera todos os aspectos que afetam a qualidade da educação, como, por exemplo, a infraestrutura das escolas, a formação dos professores, entre outros. Portanto, ele não pode ser usado como uma medida absoluta da qualidade da educação, já que é influenciado por fatores externos, como o nível socioeconômico dos alunos.

Por fim, percebe-se que nem tudo em avaliação é mensurável ou se destina a estabelecer comparações entre sistemas e escolas. A “obsessão avaliativa” (AFONSO, 2007), tende a hegemonizar-se em uma mera política de testes visando a estandardização e *rankings* escolares. No entanto, a relação entre os desempenhos e as realidades no âmbito dos municípios chegam ao limite das imposições ilusórias de uma política educacional que mapeia em função de avanços que rotulam, estereotipam e consolidam retrocessos quanto à avaliação e a qualidade – o que precisa que se refaça um caminho de contramão a essa lógica de ranqueamento, a fim de que se drible e supere a exclusão (AFONSO, 2007; 2009; FREITAS, 2012; 2014).

## **A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO MEDIDA PELO FLUXO ESCOLAR E O DESEMPENHO NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS**

Devido à complexidade do próprio termo qualidade, o tema qualidade na educação é um tema muito debatido na agenda educacional brasileira, repleto de divergências entre pesquisadores, especialistas e até mesmo formuladores de políticas, pois compreende-se que a qualidade, a partir do seu conceito enfático, necessita ser construído e reconstruído cotidianamente. Com base nesse entendimento, este tópico inicia trazendo alguns conceitos sobre os termos qualidade,

qualidade educacional e escolas de qualidade, enfatizando e discutindo o conceito de qualidade referenciado pelo IDEB, na sua composição e governabilidade.

Reflete-se que levar em consideração dois elementos para qualificar uma escola como de qualidade não são suficientes diante das dimensões que a envolve, pois faz-se necessário considerar fatores que vão para além do fluxo e desempenho nas avaliações, como bem coloca Chirinéa e Brandão (2015), é importante considerar na análise do conjunto de elementos que define qualidade a “formação de professores, infraestrutura da escola, gestão escolar, nível social e cultural dos alunos, condições materiais, insumos, entre outros”.

A palavra qualidade, etimologicamente, origina-se do latim “qualita, atis”, que significa a essência de uma coisa. Como conotação negativa ou positiva, tem influência no francês. Segundo o dicionário Houaiss (2023), qualidade significa “característica superior ou atributo distintivo positivo que faz sobressair alguém ou alguma coisa; uma virtude. Segundo Gusmão (2013), encontra-se na educação a utilização da palavra qualidade, com indicação positiva ou negativa e como sentido absoluto expressa em algumas frases observadas no cotidiano escolar como: “Precisamos melhorar a qualidade da educação” e “A qualidade da educação é baixa”, “Educação de qualidade para todos”, “A qualidade da educação ainda é um desafio”. São frases que expressam o conceito de qualidade concebido pela comunidade.

Segundo a UNESCO/Orealc (2007) qualidade é um conceito com múltiplos significados, que muitas vezes não são consistentes entre os diferentes atores, pois implica um juízo de valor relativo ao tipo de educação que se deseja formar a pessoa e a sociedade.

As qualidades que se exigem do ensino estão condicionadas por fatores ideológicos e políticos, pelos sentidos que se atribuem à educação num momento dado e em uma sociedade concreta. Trata-se de um conceito com grande diversidade de significados, com frequência não coincidentes entre os diferentes atores, porque implica um juízo de valor concernente ao tipo de educação que se queira para formar um ideal de pessoa e de sociedade. (UNESCO/Orealc, 2007).

A qualidade da educação, nesse sentido, implica um juízo de valor que passa pela construção histórica de uma sociedade, sendo condicionada por fatores ideológicos e políticos de um dado momento e de uma sociedade concreta. Como esclarece Silva (2008, p. 17): “Não se trata de uma propriedade a ser identificada e aprendida na realidade, mas de um ajuizamento de valor a partir da concepção que

se tenha de qualidade”. Dessa forma, a qualidade é entendida não como um termo essencial ou absoluto, nem como um conceito neutro, mas como uma reafirmação de sua ambiguidade.

Ao abordar a qualidade como um desafio nacional, Dourado (2007) afirma que a busca pela melhoria da qualidade requer ações para além da matrícula e da permanência do aluno, exige ações para reverter a baixa qualidade do aprendizado na educação básica, exige ainda identificar as restrições da política de gestão, e refletir sobre a mudança do status quo. Sobre esse aspecto, Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 9) declara que:

O conceito de qualidade nessa perspectiva, não pode ser reduzida a rendimento escolar, nem tomado como referência para o estabelecimento de mero ranking entre as instituições de ensino. Assim uma educação de qualidade social é caracterizada por um conjunto de fatores intra e extraescolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola- professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar.

Dessa forma, Dourado (2007, p. 941) reforça que “a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões [...] é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula [...]”

Hoffmann (2014, p. 17), em seu livro “Avaliação mediadora”, descreve sobre uma escola de qualidade, e afirma que, “não se pode considerar competente uma escola que não dá conta do seu alunado, que recebe, promovendo muitos alunos à categoria de repetentes e evadidos”. A questão de acesso à escola, argumenta ela, pode ser encarada de duas formas: pela oferta de vagas ao ensino público como ingresso e pela permanência do aluno na escola como oportunidade de acesso a outras séries de níveis de ensino por meio de um processo de aprendizagem continuada, que lhe proporcione acesso a outros níveis de conhecimento.

Aumentar o número de escolas, de turmas e de professores não resolve igualmente a questão do acesso dos alunos a melhores condições socioeducacionais. Muitas dessas medidas administrativas não garantem a melhoria na qualidade do ensino, mas apenas a ampliação do número de ofertas. [...] Uma melhoria da qualidade do ensino deve observar os dois níveis de preocupação: escolaridade para todas as crianças e escolas

que compreendam essas crianças a ponto de auxiliá-las a usufruir o seu direito ao Ensino Fundamental no sentido de sua promoção como cidadãos participantes nessa sociedade (HOFFMANN, 2014, p. 18-19).

Com a proposta de controlar e monitorar a relação oferta, acesso, permanência e rendimento escolar, o IDEB surge como um indicador que traz na sua configuração os dois componentes que tem como intuito medir a qualidade do ensino nas escolas, o fluxo escolar e a avaliação nacional em larga escala, que segundo Haddad (2008) traz uma proposta oficial para coibir o insucesso indiscriminado e estabelecer metas para os sistemas de ensino e escolas, em um movimento pela qualidade educacional. Porém, de acordo com Chirinéa e Brandão (2015) a busca da qualidade na educação não é referência para consolidação do direito do cidadão em exercer sua participação política e social, tem mais a ver com o desenvolvimento econômico do país e sua entrada no bloco dos países desenvolvidos, e, portanto, está diretamente relacionada à busca da qualidade educacional à transformação do capitalismo e à dialética da produtividade.

A qualidade nesse sentido, não é uma qualidade que emerge do núcleo formador da escola e dos sistemas de ensino como direito do cidadão, mas uma qualidade concebida por agências multilaterais, com o propósito de diminuir a taxa de pobreza dos países em desenvolvimento e de adequar a educação a uma reestruturação produtiva do capitalismo, no qual a educação ganha papel central, ao ser considerada uma condição geral de produção. (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015. p. 465).

Foi a partir da reforma do Estado nos anos de 1990, que o delineamento das políticas educacionais se dá por meio de mecanismo de controle e regulação do Estado, impostas pela avaliação externa, que molda o conceito de qualidade de ensino a notas e resultados obtidos nas avaliações em larga escala, que tem como objetivo, mensurar habilidades cognitivas dos alunos a conteúdos ligados a disciplinas de língua portuguesa e matemática, com intuito de disponibilizar a gestão escolar, um indicador para subsidiar tomada de decisões.

O objetivo de incorporar o desempenho dos alunos ao fluxo escolar, tem como propósito controlar e verificar o estado do sistema educacional nacional e garantir a qualidade da educação. Para tanto, cria-se um parâmetro balizador de metas a serem alcançadas. Essas mudanças, provocam uma corrida para adequar os processos de gestão escolar do setor público aos modelos de gestão privada, pautados pelo neoliberalismo e pelos parâmetros de eficiência, eficácia e produtividade, de

uma economia de mercado, que levou as escolas a adequar seus objetivos pedagógicos a uma formação com objetivo no mercado. Como afirma Lima (2008, p. 131):

[...] adopta-se uma visão mecanicista da organização escolar, centrada nas operações técnicas, na eficácia e na eficiência". De igual forma, a avaliação segue a mesma lógica com base em indicadores de desempenho, que segundo Castro (2009, p. 31) "mostram-se restritas e inadequadas para medir a qualidade efetiva da educação, pois não ultrapassa o nível instrumental.

Os fluxos são medidos pelo Censo Escolar, principal ferramenta de coleta de informações sobre educação e o mais importante levantamento estatístico do Brasil, segundo o INEP (BRASIL, 2022a). Dessa forma, é coordenado pelo INEP e realizado em cooperação com os ministros da educação nacional, estadual e municipal, envolvendo todas as escolas públicas e privadas de todo o país. Sua abrangência vai desde o ensino regular (ensino fundamental e médio), Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional.

O objetivo do Censo Escolar é informar e monitorar os participantes da educação nos estados, unidades da federação, municípios e Distrito Federal, bem como nas escolas. Ocorre duas vezes ao ano, a primeira no início do ano, para reunir informações sobre instituições de ensino, gestores, turmas, alunos e profissionais de sala de aula. No segundo momento, que ocorre no final do ano letivo, reúnem-se informações sobre a situação do aluno, dados sobre o movimento e rendimento final.

Segundo o INEP (BRASIL, 2022a), a compreensão da situação educacional ocorre por intermédio de um conjunto amplo de indicadores que possibilitam monitorar o desenvolvimento da educação brasileira, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e o IDEB, sendo também usado como base para repasse de recursos do Governo Federal e para o planejamento e divulgação de dados das avaliações realizadas pelo INEP.

Nesse movimento de recolhimento de dados, o Inep define responsabilidades e deveres aos gestores escolares, responsabilizando-os pela veracidade das informações declaradas, e seu papel na organização dos instrumentos pedagógicos necessários para sua execução.

Com relação às responsabilidades das escolas relativas aos procedimentos de preenchimento do censo escolar, é importante enfatizar que

os dados declarados pelas unidades escolares deve ter como base os registros administrativos e acadêmicos de cada escola (ficha de matrícula, diário de classe, livro de frequência, histórico escolar, sistemas eletrônicos de acompanhamento, diário do professor, regimento escolar, projeto político pedagógico, documentos de modulação de professores e de enturmação de alunos, dentre outros). Essa exigência é fundamental para a garantia da fidedignidade dos dados declarados (BRASIL, 2022a, n.p.).

Percebe-se, o importante papel da gestão em manter a organização do espaço escolar, a fim de fornecer com propriedade as informações necessárias, e, ao mesmo tempo percebe-se o árduo trabalho na sua rotina, pois como afirma, Paro (2006, p. 43): “o gestor, ao mesmo tempo que é o responsável último por uma administração que tem por objeto a escola, cuja atividade-fim, o processo pedagógico, condiciona a atividade meio e exige, para que ambas se desenvolvam com rigor administrativo”. Ressalta ainda que as condições materiais para realização da tarefa não lhes são providas satisfatoriamente nem pelo Estado e nem pela sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Os estudos aqui sinalizados registram que, de fato, é necessária uma discussão em maior amplitude nos meios acadêmicos e institucionais sobre a relevância do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como termômetro de qualidade na educação brasileira cujos contextos são tão diversos e desiguais. Compreender os conceitos básicos aqui explorados é ponto de partida para uma reflexão mais dialógica dos autores em pauta com as políticas e com toda essa complexidade de realidades. Analisando as conjunturas políticas, pode-se perceber que, após a Constituição de 1988, a política educacional brasileira conseguiu universalizar o acesso à educação básica, mas a baixa qualidade do ensino público ainda é um dos maiores desafios que se colocam ao objetivo de alcance de equidade social pela via da educação.

Sobre esse desafio, os gestores da política educacional brasileira têm o IDEB como instrumento balizador das avaliações dos sistemas, órgãos, redes e escolas. Ele é atualmente o principal índice que afere a qualidade das escolas, sendo a principal base para tomadas de suas decisões políticas e curriculares. No entanto, a questão é que especialistas, estudiosos e profissionais da educação, dentre eles os professores levantam críticas por vezes muito procedentes à confiabilidade do

instrumento e o modo como ele vem sendo utilizado, alegando que não promove a melhoria da qualidade educacional quando se trata de aprendizagem. Sustenta-se, portanto que é necessária sim, a implantação de processos avaliativos da Política Educacional, mas que, vá para além de dados que não refletem a realidade local e que estimula ranqueamentos e que ignoram as necessidades institucionais. É urgente recuperar o sentido que se dá a avaliação, ressignificando como ponto de partida e não de chegada.

Conclui-se então, que é preciso refletir sobre os desafios que enfrenta a educação básica na busca da qualidade da educação e provocar reflexões tanto no campo acadêmico quanto profissional sobre o papel pedagógico das avaliações externas e os impactos que o resultado do IDEB causa na comunidade escolar, no que tange às demandas postas ao atendimento educativo que se realiza na escola.

## REFERÊNCIAS

---

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional:** regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000; 2005.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 11-22, jan./abr. 2007.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p.13-29, 2009.

ALVES, Maria Tereza Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.

BALL, Stephen John. Diretrizes políticas globais e relações públicas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, [S. ], v.1.n.2, p.99-116, jul./dez. 2001.

BONAMINO, Alícia; SOUZA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51>. Acesso em: 20 out. 2022a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Saeb utiliza novas matrizes de referência desde 2019. Disponível em: [https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/saeb-utiliza-novas-matrizes-de-referencia-desde-2019#:~:text=Na%20edi%C3%A7%C3%A3o%20de%202019%2C%20o,Nacional%20Comum%20Curricular%20\(BNCC\)](https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/saeb-utiliza-novas-matrizes-de-referencia-desde-2019#:~:text=Na%20edi%C3%A7%C3%A3o%20de%202019%2C%20o,Nacional%20Comum%20Curricular%20(BNCC)). Acesso em: 20 out. 2022b.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96**. Rio de Janeiro: 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018**. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/decreto/d9432.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9432.htm). Acesso em: 25 out. 2023.

BRUNO, Lúcia Emília Nuevo Barreto. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 15-45.

CAMINI, Lucia. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **RBPAE**, v. 26, n. 3, p. 535-550, set./dez. 2010.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/meta-avaliacao/article/view/51>. Acesso em: 10 out. 2022.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L3FwTBZ79fLPRRwHfVgmkP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2023.

COMAR, Sueli Ribeiro. **Política de Avaliação em larga escala no Brasil: das orientações internacionais à prática escolar** (um estudo a partir do projeto principal de educação da América latina e Caribe e projeto regional de educação). Curitiba: CRV, 2021. 138p.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 921- 946, out. 2007. Edição Especial.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: INEP, 2007.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/porta\\_l\\_ideb/o\\_qu\\_e\\_sao\\_as\\_metas/Artigo\\_projecoes.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/porta_l_ideb/o_qu_e_sao_as_metas/Artigo_projecoes.pdf). Acesso em: 16 nov. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Apresentação: políticas públicas de responsabilização na educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, abr./jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expresso Popular, 2018.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014.

GOMES, Albiane Oliveira. **Do plano de escola à escola do plano**: implicações do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola) na qualidade do ensino nas escolas municipais de São Luís/MA. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), Pará, 2016.

GOMES, Albiane Oliveira. **Políticas educacionais no Brasil no século XXI e o discurso da qualidade da educação. Gestão educacional e formação de professores**: olhares, contextos e vivenciais. São Luís: EDUEMA, 2017.

GOMES, Suzana dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes. Políticas de Avaliação e Gestão educacional: articulações, interfaces e tensões. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 443, n. 4, p. 11999-1216, out./dez. 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/edreal/a/XPR5\\_pcqL5Zq4P7DQfMRhsxn/abstract/?lang=pt](https://www.scielo.br/j/edreal/a/XPR5_pcqL5Zq4P7DQfMRhsxn/abstract/?lang=pt). Acesso em: 15 nov. 2022.

GUSMÃO, Joana Buarque de. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-322, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8JpqPrntFpL4WVPLZV3gF-6v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2023.

HADDAD, Fernando. **O plano de desenvolvimento da educação:** razões, princípios e programas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOUAISS dicionário online de português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/houaiss/>. Acesso em: 25 out. 2023.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Licínio Carlos. **A escola como organização educativa:** uma abordagem sociológica. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 132, set. 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar:** introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

PERONI, Vera Maria Vidal. Políticas Públicas e Gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. **Anais...** Associação Nacional de Políticas e Administração, p. 1-17, jul. 2008.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano:** como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RUBINI, Maria Ângela Oliveira de Sá. **Políticas públicas de avaliação em larga escala, índice de desenvolvimento da educação básica e a organização da escola: limites e possibilidades.** 184f. Dissertação (Mestrado) – Presidente Prudente, 2017.

SAVIANI, Demerval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC.** Campinas: Autores associados, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização, aprimoramento, ou desintelectualização do Professor? **Intermeio: Revista do Mestrado em Educação.** v. 9, p. 64-83, Campo Grande, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria C. M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, V. G. **Por um sentido público da qualidade da educação.** 120f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

UNESCO/OREAL. **Declaración de ciudad de México Conferência Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de America Latina y el Caribe México,** 4-13 de diciembre de 2007.