



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCIVANE OLIVEIRA DE SANTANA SILVEIRA

**USO DOS RESULTADOS DO SAEB NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DE IPECAETÁ-BA**

FEIRA DE SANTANA

2025

LUCIVANE OLIVEIRA DE SANTANA SILVEIRA

**O USO DOS RESULTADOS DO SAEB NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DE IPECAETÁ-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, na área de concentração Políticas Educacionais, Movimentos Sociais e Processos de Educação. Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Haywanon Santos Araújo.

FEIRA DE SANTANA

2025

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Silveira, Lucivane Oliveira de Santana
S589u O uso dos resultados do Saeb no sistema municipal de Educação de Ipecaetá-BA. /
Lucivane Oliveira de Santana Silveira, 2025.
66f.: il.

Orientadora: Maria de Lourdes Haywanon Santos Araújo
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2025.

1.Saeb. 2.Avaliação educacional – Ipecaetá, Bahia. 3. Uso dos resultados.
4.Qualidade da Educação. I. Araújo, Maria de Lourdes Haywanon Santos, orient.
II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 37(814.22)

Maria de Fátima de Jesus Moreira - Bibliotecária - CRB-5/1120



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

LUCIVANE OLIVEIRA DE SANTANA SILVEIRA

“O USO DOS RESULTADOS DO SAEB NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IPECAETÁ-BA”. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Políticas educacionais, movimentos sociais e processos de educação, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 26 de março de 2025

Prof/a. Dr/a. Maria de Lourdes Haywanon Santos Araújo Orientador/a – UEFS

Prof/a. Dr/a. Jaqueline Dourado do Nascimento Primeiro/a Examinador/a – UFCA



Documento assinado digitalmente

JACQUELINE NUNES ARAUJO

Data: 28/03/2025 10:55:07-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Jacqueline Nunes Araujo Segundo/a Examinador/a – UEFS

RESULTADO: Aprovada

AGRADECIMENTOS

Superação. Essa é a palavra que escolhi para iniciar este texto. Superação dos meus medos, das dificuldades em conciliar o mestrado com meu papel de mãe, mulher, esposa, filha e profissional, bem como das dificuldades na escrita, do cansaço e da ansiedade.

Venci, e venci dia após dia, noites após noites dormindo somente na madrugada. Em cada etapa vencida, havia a certeza de que Deus não teria permitido essa conquista se eu não fosse capaz. Comemorei, agradei. Por tudo que vivi, só me resta a gratidão.

Gratidão a Deus que sempre me abençoou e permitiu que esse sonho fosse realizado, dando-me força e sabedoria para avançar quando precisei, e desacelerar, para manter minha saúde física e mental. Gratidão ao meu filho, que, na sua inocência, por diversas vezes cobrou minha disponibilidade. “Mamãe, sai desse mestrado, você só faz isso”. Perdoe-me pela ausência, pela incompreensão. Amo você, e esse título é nosso, meu amor.

Gratidão ao meu esposo, que, do seu modo, incentivou-me, compreendeu-me e não reclamou da minha ausência. Sei que sente orgulho da sua mulher. À minha irmã Eliana, minha amiga, que sempre me motivou e ajudou nos momentos difíceis, torcendo e se alegrando comigo nas vitórias. Sempre nós duas. Minha menina Lunna, que de maneira tão inocente entendeu minha ausência em meus momentos de estudo, titia te ama!

À minha mãe Florice, que, mesmo com a falta de conhecimento em entender a dimensão dessa conquista, sempre esteve ao meu lado quando precisei. A meus irmãos, pelo apoio e por sempre acreditarem no meu potencial.

Gratidão aos meus professores do PPGE, por todo conhecimento transmitido com competência, humanidade e responsabilidade, contribuindo para a minha formação. Aos meus colegas, especialmente a minha parceira de estudos Jeani, que sempre esteve aberta a ouvir meus desabaços, pela troca e pelos momentos ricos de formação que juntas vivemos.

À minha orientadora Lore, sempre compreensível com as minhas dificuldades na pesquisa, mas firme nas suas orientações. Sei que dei muito trabalho. Obrigada por tudo. Sou muito grata pela paciência, pelos conhecimentos transmitidos, pelo afeto e pela compreensão na medida certa.

À minha banca, escolhida com tanto carinho pelas profissionais e seres humanos que são. Por fim, gratidão à UEFS, por me proporcionar uma formação de qualidade. Gratidão, gratidão!

RESUMO

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem um papel central nas políticas educacionais do Brasil. Pesquisadores da área educacional destacam a importância dos resultados do Saeb na formulação e implementação de políticas públicas educacionais. Em particular, os estudos se concentram em como esses resultados são utilizados para influenciar e direcionar decisões no campo educacional. Com base nisso, as discussões realizadas sobre o tema ressaltam a relevância do instrumento na melhoria da qualidade da educação no Brasil. Por isso, o presente trabalho buscou compreender como a utilização dos resultados das avaliações educacionais de larga escala do Saeb contribui na qualidade da educação do município de Ipecaetá-BA. A metodologia de pesquisa adotada para este estudo foi a abordagem qualitativa, que permite a compreensão aprofundada do tema e a análise de experiências e percepções dos envolvidos. Além disso, foi utilizado um método descritivo e exploratório, utilizando-se das técnicas da análise documental e da entrevista com as gestões escolares das escolas do ensino fundamental anos finais. Através desse percurso identificamos que o município não utiliza os resultados das avaliações do Saeb como instrumento, na construção das políticas públicas, nem na melhoria da qualidade da educação, estando ausente nos documentos oficiais que regem a educação do município, bem como nas ações das gestões escolar, o que, por sua vez, indica a necessidade de investir na capacitação dos profissionais da gestão escolar sobre o tema.

Palavras-chave: Saeb; avaliação educacional; qualidade; Ipecaetá; uso dos resultados;

ABSTRACT

The Basic Education Assessment System (SAEB) plays a central role in Brazil's educational policies. Researchers in the educational field highlight the importance of SAEB results in the formulation and implementation of public educational policies. In particular, studies focus on how these results are used to influence and direct decisions in the educational field. Based on this, discussions held on the topic highlight the relevance of the instrument in improving the quality of education in Brazil. Therefore, this study sought to understand how the use of the results of large-scale educational assessments from SAEB contributes to the quality of education in the municipality of Ipecaetá-BA. The research methodology adopted for this study was the qualitative approach, which allows for an in-depth understanding of the topic and the analysis of the experiences and perceptions of those involved. In addition, a descriptive and exploratory method was used, using techniques of document analysis and interviews with school administrators of final years of elementary school. Through this process, we identified that the municipality does not use the results of the Saeb assessments as an instrument in the construction of public policies, nor in improving the quality of education, being absent in the official documents that govern the education of the municipality, as well as in the actions of school management, which, in turn, indicates the need to invest in the training of school management professionals on the subject.

Keywords: Saeb; educational assessment; quality; Ipecaetá; uso dos resultados.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais documentos oficiais nacionais e municipais analisados.....	20
Quadro 2 - Participação das escolas (anos finais) nas séries das avaliações do Saeb	74
Quadro 3 - Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona.....	95
Quadro 4 - Níveis socioeconômicos das escolas (anos finais) Ipecaetá-BA.....	99
Quadro 5 - Descrição dos níveis socioeconômicos dos estudantes	100
Quadro 6 - Perfil formativo dos gestores escolares	121
Quadro 7 - Conceito das avaliações do Saeb dado pelos gestores escolares.....	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de trabalhos encontrados a partir das palavras-chave na plataforma de periódicos da Capes	22
Tabela 2 - Quantidade de trabalhos encontrados a partir das palavras-chaves na plataforma da SciELO	23
Tabela 3 - Dados de matrículas do Sistema Municipal de Educação por etapas de ensino	32
Tabela 4 - Ideb do município nas séries de aplicação	33
Tabela 5 - Matrículas das Escolas do Ensino Fundamental anos finais de Ipecaetá que foram inativadas.....	70
Tabela 6 - Somatório da taxa de natalidade - 1996 a 2023.....	72
Tabela 7 - Caracterização das escolas: localização, matrícula e taxa de evasão	76
Tabela 8 - Ideb/Meta Escola A (2005-2023).....	78
Tabela 9 - Ideb x meta da Escola B (2007 a 2023).....	80
Tabela 10 - Ideb x meta Escola C (2007 a 2023)	82
Tabela 11 - Ideb/Meta Escola D (2005-2023).....	84
Tabela 12 - Quantidade de gestores que atuaram nas escolas pesquisadas no período de 2005 a 2023	87
Tabela 13 - Níveis de proficiência em Matemática	90
Tabela 14 - Média de proficiência em Matemática das Escolas Anos finais - Ipecaetá 2007-2023	91
Tabela 15 - Média de proficiência em Língua Portuguesa das escolas anos finais - Ipecaetá 2007-2023	92
Tabela 16 - Taxa de adequação da formação docente nas escolas anos finais (2013 a 2023) de Ipecaetá-BA	94
Tabela 17 - Quantidade de professores com formação em Língua Portuguesa e Matemática das escolas anos finais 2023-2024.....	97
Tabela 18 - Dados territoriais, socioeconômicos e educacionais dos municípios de Ipecaetá, Anguera e Santo Estêvão	103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de natalidade Ipecaetá - (1996- 2012).....	71
Gráfico 2 - Matrícula anos iniciais (2008 a 2023) – Ipecaetá-BA.....	71
Gráfico 3 - Natalidade x matrícula na rede municipal - anos finais (2007 a 2023) - Ipecaetá-BA.....	72
Gráfico 4 - Participação das escolas nas séries 2007-2023	75
Gráfico 5 - Ideb da Escola A (2007 a 2023).....	79
Gráfico 6 - Taxa de aprovação x Ideb Escola B (2007 a 2023).....	81
Gráfico 7 - Aprovação x Ideb da Escola C	83
Gráfico 8 - Aprovação x Ideb Escola D (2007 a 2024).....	84
Gráfico 9 - Ideb de todas as escolas de anos finais de Ipecaetá-BA (2007-2023)	85
Gráfico 10 - Ideb geral do município Anos Finais (2007 -2023)	86
Gráfico 11 - Percentual de adequação de formação docente (anos finais) do município de Ipecaetá- BA, 2023	97
Gráfico 12 - Ideb de municípios que fazem limite com Ipecaetá: Anguera e Santo Estêvão	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade complementar
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF/88	Constituição Federal de 1988
CME	Conselho Municipal de Educação
Conae	Conferência Nacional de Educação
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
EF	Ensino fundamental
EJA	Educação de jovens e adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GT	Grupo Técnico
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Inse	Indicador de Nível Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ND	Não foram divulgados
NGP	Nova Gestão Pública
NSE	Nível socioeconômico
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OME	Órgão Municipal de Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PB	Prova Brasil
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PME	Plano Municipal de Educação
Pnae	Programa Nacional de Alimentação Escolar
Pnate	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto político pedagógico
RCMI	Referencial Curricular do Município de Ipecaetá
Reda	Regime Especial de Direito Administrativo
Sabe	Sistema de Avaliação Baiano da Educação
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
Ulbra	Universidade Luterana do Brasil

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	PERCURSO METODOLÓGICO	17
3	CARACTERIZAÇÃO E PROCESSO HISTÓRICO DE IPECAETÁ.....	28
3.1	CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO	28
3.2	ASPECTOS HISTÓRICOS DE IPECAETÁ.....	30
3.3	A EDUCAÇÃO DE IPECAETÁ	31
4	POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	36
4.1	BREVES CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E ESTADO	40
4.1.1	Plano Nacional de Educação: um instrumento de planejamento entre olhares e reflexões.....	44
4.1.2	Plano de Desenvolvimento da Educação: um instrumento para a melhoria da educação básica	47
5	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	51
5.1	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	59
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES	69
6.1	PARTICIPAÇÃO DAS ESCOLAS E O DESEMPENHO NAS AVALIAÇÕES DA SAEB	69
6.2	POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO: INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA MELHORIA DO IDEB.....	106
6.2.1	Plano Municipal de Educação	106
6.2.2	Projetos Políticos Pedagógicos.....	112
7	O USO DOS RESULTADOS DO SAEB COMO PRÁTICA DOS GESTORES ESCOLARES	120
7.1	A CONCEPÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES SOBRE O SAEB E A RELEVÂNCIA PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	120
7.2	DINÂMICA DE APLICAÇÃO DA PB E A PARTICIPAÇÃO DAS GESTÕES.....	124
7.3	UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS PELAS GESTÕES PARA MELHORIA DA EDUCAÇÃO E DOS RESULTADOS	127

7.4	DIVULGAÇÃO E USO DOS RESULTADOS COMO FERRAMENTA EM PROL DE MELHORIAS NA EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS.....	128
7.5	AS POLÍTICAS PÚBLICAS CONSTRUÍDAS NA ESCOLA A PARTIR DOS RESULTADOS E/OU PARA A MELHORIA DESTES: ESTRATÉGIAS E PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO.....	129
7.6	RESPONSABILIZAÇÃO NOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES E AS ESTRATÉGIAS DA GESTÃO PARA SANAR AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PARA MELHORAR OS RESULTADOS DO IDEB E DA PROFICIÊNCIA NOS TESTES	130
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
	REFERÊNCIAS	137
	APÊNDICE A - QUADRO METODOLÓGICO.....	156
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .	158
	APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM GESTORES ESCOLARES	160
	ANEXO A - LEI Nº 208/2009	163

1 INTRODUÇÃO

As discussões no campo das políticas públicas em educação enfatizam que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é uma das principais políticas construídas e aplicadas nos sistemas educacionais do país. Nesse cenário, referem-se, especialmente, aos impactos dos seus resultados e o uso dado a eles na construção e implementação de políticas públicas educacionais (Alavarse, 2013; Chirinéa, 2017; Freitas *et al.*, 2009; Sousa; Oliveira, 2007; Souza, 2006).

Diante disso, os debates realizados sobre a temática explicam a importância que o instrumento exerce sobre a qualidade da educação no país. Freitas *et al.* (2009, p. 47) tratam deste tema com precisão ao afirmar que

A avaliação em larga escala, do tipo Saeb, é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas.

Freitas *et al.* (2009) discutem o papel fundamental do Saeb na avaliação em larga escala da qualidade da educação no Brasil. O Saeb coleta dados extensivos e constrói um histórico do desempenho de alunos e escolas ao longo do tempo, permitindo a análise e monitoramento contínuos.

Caracterizado por ser praticamente rural, Ipecaetá possui suas especificidades políticas, econômicas e culturais, de um povo alegre e trabalhador, que traz em sua trajetória fatos e aspectos de lutas travadas diariamente pelos braços fortes de homens e mulheres, bem como das conquistas que refletem no olhar da população a esperança de dias melhores. É terra de muitas lendas, tradições e desafios, com pessoas simples, que, ainda em tempos contemporâneos, demonstram em seus costumes traços de uma sociedade baseada nos ensinamentos ancestrais, com as contribuições da modernidade. Tudo isso compõe e engrandece a configuração da sua história e do seu povo.

O Sistema Municipal de Educação é composto pelo Conselho Municipal de Educação (CME), Secretaria Municipal de Educação, órgãos e colegiados e por 26 escolas de responsabilidade municipal, sendo duas na 1ª etapa da educação básica, 20 nos anos iniciais do ensino fundamental (EF) e quatro escolas nos anos finais do ensino fundamental. Entretanto, serão lócus dessa pesquisa apenas as escolas, especificamente as que abarcam os anos finais do EF: Escola Manoel José Gomes, localizada (sede), Escola Professora Iêda Barradas (sede), Escola Hildo da Rocha Trindade (zona rural) e Escola Antero Alves (zona urbana). Estas foram escolhidas por abarcarem o maior número de alunos matriculados e

profissionais da educação e pela constância na participação nas avaliações do Saeb nos últimos dezesseis anos.

Tendo isso em vista, cabe destacar que a construção de uma política pública tende a ser baseada na concepção de qualidade da educação, caracterizada pelo contexto histórico, social e político em que está inserida. Dessa forma, analisamos que o conceito de qualidade na educação vem passando por diferentes perspectivas, devido aos movimentos neoliberais que são movidos pelas forças do capitalismo contemporâneo. Estes, a partir da década de 90, implantaram no país uma reforma educacional, proporcionando uma reconfiguração nas construções das políticas públicas (Bianchetti, 2008; Dourado; Oliveira; Santos, 2007; Tedesco; Rebelatto, 2015; Torres, 1986).

Vale ressaltar que políticas públicas aqui são compreendidas como “[...] planos, projetos, programas, bases de dados, ou sistema de informações e pesquisas” (Souza, 2006, p. 26) de responsabilidades do governo. Segundo a Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu art. 3º, o ensino será ministrado com base no princípio IX - garantia padrão de qualidade.

Com isso, entendemos a qualidade da educação como um conceito polissêmico, a partir das dimensões intra e extraescolares, presentes nos estudos e instituições. Tais dimensões representam aspectos sociais, econômicos, culturais, condições de acesso e permanência, gestão e organização do trabalho administrativo, formação e profissionalização docente, existência de insumos, bem como instalações físicas e tecnológicas, contemplando as aprendizagens significativas (Brasil, 1996; Dourado; Oliveira; Santos, 2007; Tedesco; Rebelatto, 2015).

Nessa perspectiva, a necessidade de pesquisar o uso dado aos resultados das avaliações surgiu com o objetivo de compreender as possibilidades que o avanço dos indicadores¹ podem proporcionar na construção e implementação de políticas públicas para a educação básica de Ipecaetá. Desse modo, é importante ressaltar que utilizaremos como referência de indicador o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Assim sendo, o anseio em pesquisar o uso dos resultados do Saeb se deu a partir da minha trajetória enquanto professora de escola pública deste município desde 1999, atuando

¹ “Os Indicadores da Qualidade na Educação foram criados com o objetivo principal de ajudar a comunidade escolar a avaliar e melhorar a qualidade da escola. Compreendendo seus pontos fortes e fracos, a escola tem condições de intervir para melhorar sua qualidade conforme seus próprios critérios e prioridades. Para tanto, identificamos sete elementos fundamentais – aqui nomeados como dimensões – que devem ser considerados pela escola na reflexão de sua qualidade. Para avaliar essas dimensões, foram criados alguns sinalizadores de qualidade de aspectos importantes da realidade escolar: os indicadores” (Inep, 2013, p. 5).

de forma concomitante a outras funções na área, tais como: coordenadora escolar, gestora escolar, tutora de programas de formação de professores e diretora técnica pedagógica do Sistema Municipal de Educação. Entretanto, foi a partir da última função, exercida durante quatro anos consecutivos (2017 a 2020), que esse interesse em estudar o Saeb se intensificou.

Isso ocorreu, pois eu estava inserida em ações que visavam a qualidade da educação, e a relação dos resultados das avaliações como critérios na adesão a alguns programas a recebimento de recursos faziam parte do processo. Exemplos dessas atuações foram nos programas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o monitoramento do Plano Municipal de Educação (PME), entre outros o que exigiam conhecimento básico sobre o tema e faziam emergir questionamentos como “como essa política pública possui influência na construção e implementação de outras?”. Nesse sentido, é pertinente entendermos que as avaliações de larga escala, enquanto políticas públicas educacionais, são importantes, visto que incentivam melhorias na qualidade do ensino e, especificamente, na elaboração e acompanhamento de políticas públicas (Chirinéa, 2017; Freitas, *et al.*, 2009; Oliveira, 2021; Saviani, 2007).

Para além dessas questões que impulsionaram a escolha do tema para a pesquisa, entendemos sua importância para o avanço da educação de Ipecaetá, por ser uma pesquisa inédita sobre a educação local, cujos resultados podem fomentar contribuições que possibilitem a construção e implementação de políticas públicas no alcance das metas do PME, nas atualizações do Referencial Curricular do Município e nas propostas pedagógicas. No que tange à temática abordada, essa pesquisa poderá ser utilizada como fundamentação para outros estudos, pois serão analisados os principais documentos que regem o Sistema Municipal de Educação de Ipecaetá, a saber: Referencial Curricular do Município (RCMI), Plano Municipal de Educação, Plano de Carreira, entre outros, de forma que os resultados também nortearão ações na busca pela qualidade da educação local.

Destarte, a pesquisa estabelece como objetivo geral: compreender como a utilização dos resultados das avaliações educacionais de larga escala contribui na qualidade da educação do município de Ipecaetá. Então, para alcançá-lo, foi necessário definir três objetivos específicos:

- a) mapear as avaliações educacionais aplicadas no Sistema Municipal de Educação de Ipecaetá;

- b) analisar os resultados das avaliações externas em Ipecaetá durante a série histórica do Saeb e as possíveis relações com os documentos do município;
- c) verificar qual o uso dado pelos gestores aos resultados das avaliações em larga escala.

A pesquisa possui abordagem qualitativa, utilizando-se da técnica de análise documental e da entrevista semiestruturada (Apêndice C), baseada na metodologia descritiva e exploratória dos seguintes documentos: Documento Referencial do Saeb; boletins de desempenho das escolas nas Avaliações do Saeb, disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); LDB – Lei nº 9394/96; Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014; PME – Lei nº 335/2015; RCMI, Plano de Carreira dos Profissionais de Educação; e projetos políticos pedagógicos das escolas.

Enfim, destacamos que este trabalho está organizado em oito seções. A primeira é este tópico introdutório, enquanto a segunda apresenta o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento da pesquisa. Na terceira seção, apresentamos o histórico e a caracterização do município de Ipecaetá, envolvendo dados que registram o percurso da educação local até os dias atuais.

Na quarta seção, consta uma breve discussão sobre o conceito de qualidade da educação. A quinta aborda algumas políticas públicas existentes na educação brasileira, ressaltando sua criação, os objetivos e as aplicações na educação brasileira, apresentando as perspectivas de autores que discutem Saeb, avaliações educacionais, PNE e PDE. Ainda na quinta seção, desenvolvemos acerca do processo histórico das avaliações educacionais, seus objetivos e, ainda, suas aplicações nos sistemas educacionais, além de explicitar acerca do processo histórico e dos objetivos, da utilização e divulgação do Saeb.

Já na sexta e sétima seção, apresentamos os resultados e discussões do que foi coletado nos sites do Inep, nos documentos nacionais, estaduais e municipais que regem a educação e nas entrevistas realizadas com os gestores das escolas pesquisadas. Por último, na oitava seção, discorreremos acerca das considerações finais.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Ao iniciar um percurso metodológico, faz-se necessário definir o caminho que se pretende seguir para alcançar os objetivos. Assim, a pesquisa se desenvolveu e a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando-se das técnicas da análise documental, e de entrevistas semiestruturadas, tendo como base a metodologia descritiva e exploratória.

Segundo Gil (2002), a pesquisa descritiva tem o objetivo de detalhar as características de uma população ou fenômeno, sem se preocupar em estabelecer relações de causa e efeito. Para o autor essa pesquisa se aproxima da exploratória a qual visa investigar um problema ou situação pouco compreendida, com o intuito de gerar hipóteses e diretrizes para futuras pesquisas mais aprofundadas (Gil, 2002). Por sua vez, Cellard (2012) destaca que esse tipo de pesquisa é útil para fornecer uma visão detalhada e precisa do que está sendo estudado. Por outro lado, a pesquisa exploratória é mais aberta e flexível, focando em identificar padrões, hipóteses ou questões que precisam ser investigadas mais profundamente, e que ambos os tipos de pesquisa são importantes e podem ser complementares, dependendo dos objetivos e do contexto da pesquisa. Nesta pesquisa, as duas metodologias caminharam juntas buscando a compreensão do objeto.

A pesquisa qualitativa, aqui utilizada, consiste naquela em que o pesquisador parte de princípios e perspectivas construtivas para realizar indagações e, com isso, desenvolver um tema (Creswell, 2007). Lima Junior *et al.* (2021, p. 39) descrevem as possibilidades da utilização da pesquisa qualitativa no percurso metodológico da análise documental, visto que se pode “[...] utilizar uma diversidade de procedimentos e de constituição e análise de dados, dentre eles há a Análise Documental”. Essa abordagem é caracterizada por sua flexibilidade e ênfase na interpretação detalhada de dados não numéricos, como entrevistas, observações e documentos (Johnson; Christensen, 2010).

Dessa forma, para a realização da análise documental, seguiremos o conceito baseado em Lakatos e Marconi (2017), o qual cita: “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”. Neste tipo de pesquisa, são utilizados como fontes documentos oficiais, denominados pelas autoras:

Documentos oficiais - constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos individuais, ou, ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional. O cuidado do pesquisador diz respeito ao fato de que não exerce controle sobre a forma

como os documentos foram criados. Assim, deve não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para tomá-lo utilizável (Lakatos; Marconi, 2017, p. 177).

Pimentel (2001) discute a análise documental como uma técnica de pesquisa que envolve a avaliação e a interpretação de documentos para extrair informações relevantes para um estudo específico. Esse método é especialmente valioso em pesquisas históricas, pois permite que os pesquisadores reconstruam eventos passados e contextos históricos a partir dos documentos disponíveis. Destaca que a análise documental não se limita à simples leitura dos documentos; ela envolve a aplicação de técnicas sistemáticas para categorizar, codificar e interpretar os dados encontrados nos documentos.

A partir do conceito dado por Pimentel (2001), os documentos utilizados para essa pesquisa, dentro do enfoque qualitativo, foram os decretos, portarias, diretrizes e notas técnicas que norteiam as avaliações do Saeb, os marcos legais que regem as políticas públicas da educação nacional, estadual e municipal, a citar LDB, PNE, PME a Lei Orgânica Municipal, identificando artigos que tratam sobre as avaliações do Saeb, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), RCMI, projeto político pedagógico (PPP) das escolas pesquisadas frente a abordagem do tema. Também foram analisados os boletins de desempenho das escolas, com o intuito de identificar dados sobre proficiências dos alunos, participação, nível socioeconômico (NSE), entre outros dados presentes no documento.

A pesquisa dos documentos municipais foi iniciada a partir da identificação das políticas públicas, existentes no município, direcionadas à educação básica e que interferem nos resultados do Saeb, além da sua aplicação e relevância para o município. Essas políticas foram o PME, RCMI e os PPP das escolas pesquisadas, baseando-se na pesquisa descritiva e exploratória dos documentos, bem como identificando se os resultados das avaliações são utilizados para traçar objetivos e metas na tomada de decisões que envolve o ensino-aprendizagem.

Também foi feita uma análise dos documentos pelo viés do ciclo de políticas, definido por Stephen Ball e Richard Bowe (Mainardes, 2006), a partir do qual conseguimos realizar uma aproximação entre eles, especificamente com dois cenários: o contexto da produção de textos e o contexto da prática. A Figura 1 melhor define o que será analisado a partir de cada contexto abordado:

Figura 1 - Ciclo de políticas



Fonte: elaboração própria com base em Mainardes (2006).

No contexto da produção de texto, buscou-se analisar as articulações das políticas públicas com os profissionais docentes e demais sujeitos da comunidade escolar, identificando se houve espaços de participação na elaboração e construção dos textos a citar o RCMI, PPP, e PME. Em relação a esse contexto, identificamos, no escopo dos documentos, dados referentes à participação de profissionais da educação na construção, também na fala dos gestores, que ratificaram ou não as contribuições dos docentes e da comunidade escolar apenas na elaboração do RCMI e do PPP da escola.

Já no contexto da prática, durante as entrevistas semiestruturadas, pesquisamos, junto às gestões, se essas políticas são colocadas em prática por elas e pelos professores, sendo ou não implementadas nas práticas por quem, de fato, deveria utilizá-las, de modo a promover mudanças nos espaços escolares. Durante a entrevista, o tema foi retomado frequentemente, de modo a confirmar ou não se havia divergências entre os registros documentais e a prática.

Nesse processo, cabe explicitar que, no momento da escrita, foram utilizados diversos documentos oficiais que foram analisados à luz das políticas públicas e fundamentam as avaliações do Saeb. Os principais documentos nacionais e municipais utilizados estão apresentados no Quadro 1:

Quadro 1 - Principais documentos oficiais nacionais e municipais analisados

(continua)

DOCUMENTO	CONTEÚDO
Constituição (1988)	Estabelece a estrutura do estado brasileiro, garantindo direitos fundamentais, organizando os poderes e definindo as responsabilidades do governo.
Portaria n. 1.795, de 27 de dezembro de 1994	Estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb) no Brasil.
Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB. Brasília, 1997	Define as matrizes curriculares para o Saeb
Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Portaria nº 931, de março de 2005	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica., 2005	Estabelece as Políticas Educacionais dos Municípios para um período de 10 anos.
Decreto nº. 6.094 de 24 de abril de 2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.
Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010. 155 p. il.	Fundamentação das matrizes de avaliação da educação básica: estudos e propostas
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.
Portaria nº 447, de 24 de maio de 2017	Estabelece diretrizes para o planejamento e a operacionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2017
Sistema de avaliação da educação básica. Documentos de Referência.; versão preliminar. Brasília, 2018.	Define a Referência do Sistema de avaliação da Educação Básica

Quadro 1 - Principais documentos oficiais nacionais e municipais analisados
(conclusão)

DOCUMENTO	CONTEÚDO
Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019	Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019.
Brasil, 2021. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; NOTA INFORMATIVA DO IDEB 2021	Dispõe sobre a divulgação das taxas de aprovação, evasão e indicador do Ideb 2021
SAEB 2021 Indicador de Nível Socioeconômico do SAEB 2021: Nota Técnica. [S. 1.], 2023b	Dispões sobre o Indicador de Nível Socioeconômico do SAEB 2021
Portaria nº 267, de 21 de Junho de 2023	Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb no ano de 2023.
Portaria nº 26 de 29 de janeiro de 2024	Dispõe sobre a criação do Grupo Técnico para subsidiar o MEC na atualização do IDEB
IPECAETÁ, Lei orgânica do município de Ipecaetá - 2011	
Ipecaetá, Lei nº 337/2015b	Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação
Ipecaetá, Lei nº 335/2015a	Aprova o plano Municipal de Educação – PME do Município de Ipecaetá-Ba e dá outras providências.

Fonte: elaboração própria (2024).

A busca por esses documentos, os quais são de domínio público, ocorreram através dos sites oficiais do Inep, do Diário Oficial do Município de Ipecaetá, e através do banco de dados da Secretaria Municipal de Educação, via técnico administrativo responsável, para analisar PPP das escolas, PME e atas de resultados finais das escolas. Além disso, aconteceram no momento das entrevistas com os gestores. Os dados encontrados foram analisados individualmente, observando a relação entre eles, os dados do Saeb e a prática dos gestores e dos docentes em seus planejamentos, possibilitando a fundamentação das seções que compõem esta dissertação.

Contudo, visto que esse trabalho foi conduzido pelos documentos oficiais realizou-se um paralelo do que determinam os mesmos e o que os autores que surgiram na pesquisa bibliográfica discutem sobre o tema, Martins e Theóphilo (2009, p. 52) afirma que:

Uma pesquisa bibliográfica procura explicar e discutir um assunto, tema ou problema com base em referências publicadas em livros, periódicos, revistas, enciclopédias, dicionários, jornais, sites, CDs, e anais de congressos, etc. Busca conhecer, analisar e explicar contribuições sobre determinado assunto, tema ou problema.

A pesquisa bibliográfica é um recurso metodológico fundamental no meio acadêmico e científico. Ela permite que os pesquisadores se aprofundem em um tema ou problema específico ao consultar uma ampla variedade de fontes publicadas. Esses materiais podem incluir livros, periódicos, revistas, enciclopédias, dicionários, jornais, sites, CDs e anais de congressos, entre outros.

Por meio da revisão de literatura, os pesquisadores conseguem contextualizar seus estudos, identificar lacunas no conhecimento e fundamentar suas hipóteses e discussões. Isso também promove um diálogo com trabalhos anteriores, possibilitando um avanço mais sólido e estruturado do conhecimento na área de interesse. O processo de estudos e pesquisas de referências aconteceram com a busca de artigos, teses, livros, dissertações e periódicos mediante a utilização de palavras-chaves do texto (Avaliação Educacional, Políticas Públicas, Saeb, Ideb, Ipecaetá) em plataformas como: Scientific Electronic Library Online (SciELO), google acadêmico e periódicos da Capes, etc.

Tabela 1 - Quantidade de trabalhos encontrados a partir das palavras-chave na plataforma de periódicos da Capes

Palavras-chave	Quantidade
Políticas públicas	8.657
Avaliação educacional	8.994
Saeb	2.186
Ideb	660
Ipecaetá	2

Fonte: elaboração própria (2024).

Na Tabela 1, observamos que, nas primeiras pesquisas apresentadas, encontramos uma diversidade de trabalhos, quando utilizamos a palavra-chave “políticas públicas” na área da educação, o que nos faz crer que o tema possui uma considerável relevância nas discussões. A

palavra “avaliação educacional” também trouxe como resultado muitos trabalhos realizados, demonstrando também a importância no cenário.

Na busca por “Saeb”, percebemos um declínio nos trabalhos realizados. Já ao buscar pela palavra-chave “Ideb”, também houve uma queda considerável, comparando com a palavra anterior. No entanto, ao buscar por “Ipecaetá”, *locus* deste trabalho, identificamos apenas dois trabalhos, mas estes não se relacionam com a área educacional.

Tabela 2 - Quantidade de trabalhos encontrados a partir das palavras-chaves na plataforma da SciELO

Palavras-chave	Quantidade
Políticas públicas	1.102
Avaliação educacional	1.248
Saeb	42
Ideb	45
Ipecaetá	0

Fonte: elaboração própria (2024).

Quanto à busca realizada na plataforma da SciELO (Tabela 2), analisamos uma diferença exorbitante em relação aos trabalhos publicados no Portal de Periódicos da Capes. Entretanto, é pertinente considerar que, ao realizar a busca, foi feita uma filtragem com publicações de trabalhos brasileiros.

A pesquisa foi norteada pelos objetivos gerais e específicos, definidos previamente. Foi estabelecido como objetivo geral: compreender como a utilização dos resultados das avaliações educacionais de larga escala contribui na qualidade da educação do município de Ipecaetá. Para alcançá-lo, foram definidos três objetivos específicos:

- a) mapear as avaliações educacionais aplicadas no sistema Municipal de Educação de Ipecaetá;
- b) analisar os resultados do Ideb em Ipecaetá, na série histórica do Saeb, e as possíveis relações com os documentos do município de Ipecaetá;
- c) verificar qual o uso dado pelos gestores aos resultados das avaliações de larga escala.

Para o alcance do primeiro objetivo, foi realizado, no site do Inep, na aba do Saeb, e no sistema do boletim de desempenho das escolas, uma busca para identificar as avaliações educacionais em que todas as escolas pesquisadas participaram, de 2007 a 2023, incluindo os resultados do Ideb e os indicadores contextuais: nível socioeconômico, proficiência nas

avaliações, adequação docente, taxa de participação e reprovação, evasão escolar e matrícula referente a cada ano letivo em que as escolas participaram da Prova Brasil (PB).

Nessa etapa, algumas dificuldades foram evidenciadas, devido ao acesso às informações no site do Inep, as quais apresentaram inconsistência, levando-nos a realizar a correção dos dados mais de uma vez e realizar cálculos. Isso, para que fosse possível determinar percentuais de indicadores ausentes ou por não estarem organizados por escola, sendo encontrados em planilhas enormes envolvendo todos estados, municípios e escolas do Brasil. Porém, alguns dados não estavam disponíveis para os anos de 2005, 2007 e 2009, a exemplo de dados públicos do censo escolar e do desempenho das escolas no sistema do Saeb, referentes a esses períodos, constando apenas a partir do ano de 2011.

Além disso, foram encontradas dificuldades para levantar dados referentes à matrícula e a outros documentos específicos do sistema de educação e de cada escola, diretamente na Secretaria de Educação. Mesmo com o envio de ofício à diretora técnica pedagógica do sistema de educação municipal de Ipecaetá, solicitando informações e dados que não foram encontrados no sistema do Saeb ou em sites oficiais do município, não houve retorno do setor com as informações solicitadas até a conclusão desta pesquisa.

Cellard (2012), em sua obra sobre a pesquisa documental, enfatiza que o acesso a documentos públicos é crucial para garantir a transparência governamental e a *accountability* (responsabilização) dos governantes. No entanto, ainda existem desafios associados a isso, como a burocracia, a falta de organização e a possível resistência das autoridades em liberar informações. “Ainda que ela seja dita pública, nem sempre ela é acessível” (Cellard, 2012, p. 297). Assim, podemos observar, na Tabela 7, a ausência dos dados de matrículas referentes aos anos 2007 e 2009 das escolas pesquisadas, comprometendo a análise dos referidos anos letivos, por dificuldade em ter acesso a esses dados.

Os dados encontrados de todas as escolas pesquisadas foram organizados em planilhas no Excel, levando à construção de um banco de dados que permitiu a análise e discussão, através do estabelecimento de um panorama. Feito isso, cada dado foi analisado, especificamente, por escola, realizando um paralelo com os documentos nacionais e municipais. Essa metodologia levou ao alcance do segundo objetivo, o qual consistiu em analisar os resultados das escolas, em todas as séries históricas, que participaram das avaliações externas do Saeb desde a criação do Ideb.

Para alcance do terceiro objetivo específico, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas. Para isso, encaminhamos um ofício para a Secretaria de Educação do município, solicitando a relação de contatos dos gestores escolares das escolas participantes,

denominadas aqui como: Escola A, Escola B, Escola C e Escola D. Os dados para realizar contato incluíram: nomes, e-mails e telefones, a fim de realizar o agendamento e o formato da entrevista. Feito isso, a Secretaria encaminhou as informações solicitadas, no entanto é importante pontuar que só foram disponibilizadas quase dois meses depois, já próximo ao final do ano letivo, o que atrasou o andamento da pesquisa.

O agendamento das entrevistas com os gestores foi mais um dos desafios encontrados nesse percurso, em função da alta demanda administrativa no período. Essa morosidade implicou na realização das entrevistas só após o encerramento do período letivo de 2024. Estas foram realizadas em dois formatos: com as Escolas A e C aconteceram presencialmente, já as Escolas B e D, de forma on-line, pelo aplicativo Google Meet e em horário extraescolar. Ambas as entrevistas foram gravadas com a autorização das participantes.

Sobre a técnica de pesquisa baseada em entrevistas, Severino (2016, p. 133) explica:

Técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.

Nessa perspectiva, a técnica utilizada teve como objetivo identificar o que os gestores sabem sobre as políticas públicas existentes. Inclusive, buscou entender como usam e se usam os resultados para melhoria da qualidade da educação refletida nos indicadores, entre outras informações relacionadas ao processo de aplicação, divulgação dos resultados das avaliações, ações da gestão, a partir dos resultados e para a melhoria destes, processo de construção das políticas, informações sobre os gestores etc.

Ainda, sobre o tipo de entrevista semiestruturada, Castro e Oliveira (2022, p. 11) afirmaram: “é caracterizada como semi-diretiva ou semi aberta, na qual o pesquisador se guia por um roteiro de perguntas, mas não necessariamente se atém a um questionário”. É pertinente citar que a entrevista foi guiada por um roteiro impresso, o qual foi sendo apresentado à medida que ocorria, com o intuito de direcionar a técnica e coletar os dados de forma categorizada por eixos. Muitas vezes, a pergunta seguinte foi suprimida, visto que, de forma indireta, a gestão já havia respondido juntamente com a pergunta anterior. Vale destacar, também, que os gestores receberam o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice B), através de um link que dava acesso ao referido Termo.

No primeiro contato com as gestoras, informamos o objetivo da entrevista e o tema da pesquisa. Nesse momento, ambas as gestoras solicitaram a participação dos coordenadores escolares durante a entrevista, justificando não terem familiaridade com o tema, ao contrário

dos coordenadores, pois acompanham de perto o processo de organização e aplicação das avaliações.

O art. 14 da Lei Municipal de nº 337/2015, que estabelece o plano de carreira e remuneração dos profissionais da educação, ampara a reivindicação e a proposição feita pelo gestor quanto às atribuições do coordenador. Além disso, explicita:

Art. 10 - Ao Coordenador Pedagógico compete, no âmbito do sistema ou da escola, o acompanhamento do processo didático, nos aspectos de planejamento, controle, avaliação, a cooperação com as atividades docentes, a participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e a participação nas atividades de articulação da escola com as famílias e a Comunidade (Ipecaetá, 2015b, art. 10).

Uma parte essencial do papel do Coordenador Pedagógico, segundo o excerto, é monitorar e avaliar o desempenho dos professores e dos alunos. Isso pode envolver a observação das aulas, a análise de resultados de avaliações e a coleta de feedbacks para melhorias contínuas. Já o artigo 8º do mesmo documento enfatiza a função do gestor escolar enquanto gerenciador: “Art. 8º - Ao Diretor Escolar compete gerenciar as atividades de natureza pedagógica, administrativa, organizacional, promover a articulação escola - comunidade e demais atribuições definidas no Regimento Escolar” (Ipecaetá, 2015b, art. 8º).

O diretor escolar, por sua vez, tem a responsabilidade de supervisionar e garantir a qualidade do ensino. Isso inclui apoiar os coordenadores pedagógicos e professores, monitorar o cumprimento do currículo e garantir que as metodologias de ensino sejam eficazes. O papel do diretor é multifacetado e vital para o sucesso e o bom desempenho da instituição educacional. Deve equilibrar uma variedade de tarefas e responsabilidades, para garantir que a escola funcione adequadamente e que os alunos recebam a melhor educação possível.

Assim, compreendendo que a equipe gestora é formada por ambos, e que a participação da coordenadora seria produtiva, trazendo mais subsídios para a pesquisa, não vimos empecilho para a inclusão destas nas entrevistas. Com isso, a entrevista ocorreu de forma tranquila e bem descontraída, envolvendo as duas profissionais que se articularam para responder às perguntas e, quando necessário, uma complementava a outra.

Portanto, diante do exposto, quanto ao trabalho articulado entre os dois profissionais na gestão da escola, totalizando 08 participantes, referimo-nos a ambos no decorrer do texto, de forma unificada, como Gestão A, B, C, ou D, referente às respectivas escolas também identificadas assim. Desse modo, o objetivo foi manter o sigilo da identidade das entrevistadas e das escolas, contribuindo para uma pesquisa ética e responsável para com os envolvidos e com as escolas, respeitando o que determina a Resolução nº 466/2012 e nº

510/2016 do Conselho Nacional de Pesquisa do Ministério da Saúde, quanto a ética, envolvendo seres humanos.

Desse modo, a entrevista foi apresentada como última categoria de análise, de forma descritiva e exploratória, visando a contestar os resultados coletados e sistematizando-os com os documentos oficiais analisados e com o que relatam as gestões escolares. O *locus* da pesquisa, ou seja, as escolas municipais dos anos finais do ensino fundamental, foram escolhidas por serem escolas com maior fluxo de alunos matriculados na rede municipal, que se encontra atuando o maior número de profissionais de ensino e pela frequência contínua na participação das avaliações do Saeb. As escolas denominadas A, B e C são localizadas na zona urbana do município, e a Escola D se situa na zona rural.

Ratificamos que tentamos discutir as políticas municipais utilizadas dentro do ciclo de políticas, definido por Ball e Bowe. No entanto, só conseguimos realizar a aproximação com o contexto da produção de texto e o contexto da prática no RCMI e nos PPP, ou seja, como e se aconteceu a participação dos gestores e dos professores na construção das políticas públicas que existem no município e nas escolas.

Por fim, coletados todos os dados e organizados em categorias que emergiram da análise, apresentamos os resultados e as discussões sobre as escolas a partir da metodologia descritiva e exploratória, com uma breve aproximação ao ciclo de Ball e Bowe, seguindo a sequência: caracterização da escola; nota do Ideb, relacionando com taxas de aprovação; desempenho nos testes padronizados da Prova Brasil; adequação docente, análise dos documentos municipais (RCMI, PPP das escolas e PME), com foco na relação dos resultados com essas políticas e com o ciclo de políticas; e entrevistas semiestruturadas, confrontando os relatos das gestões com os resultados e os documentos já analisados.

3 CARACTERIZAÇÃO E PROCESSO HISTÓRICO DE IPECAETÁ

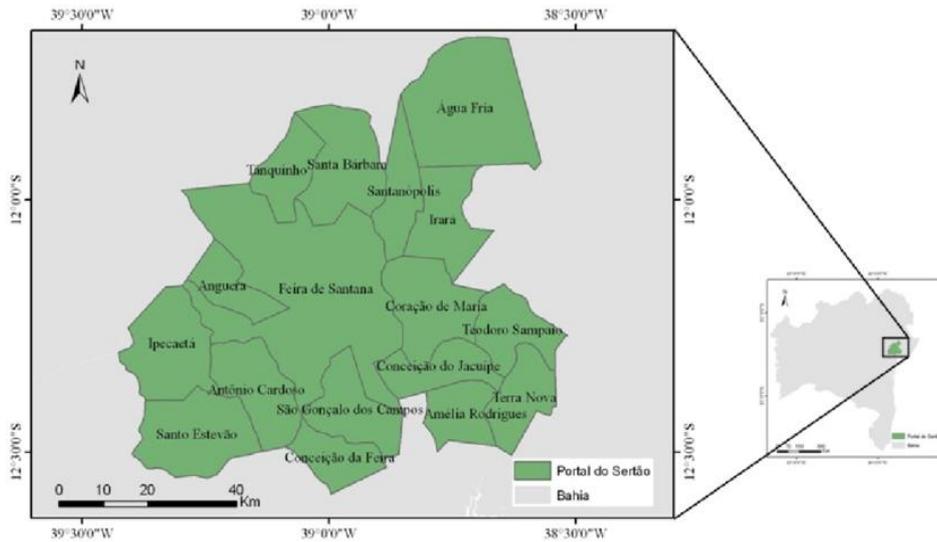
Aqui, falaremos de uma pequena cidade localizada em uma região do semiárido da Bahia, assolada pela escassez de trabalho formal, características rurais predominantes. “Para um município essencialmente constituído na zona rural, demarca a vontade de superar os desafios e os pormenores que somente o homem e a mulher que vivem no campo sabem situar. Daí, pensar na história de Ipecaetá é associar a este entendimento de um povo forte, corajoso e que aguarda sempre o sol e a fartura que as águas das chuvas podem trazer. Trazem nesse entendimento o lugar comum do homem simples e da mulher simples, mas com muito desejo de querer o melhor para si e para os seus membros familiares e amigos (Ipecaetá, 2020b).

Com isso, possui aspectos sociais, políticos e culturais que marcam sua história e formação em um cenário geográfico e econômico próprio e importante na constituição da identidade do seu povo, o que torna esta pesquisa um tanto desafiadora, mas também fascinante.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO

Ipecaetá fica localizada na microrregião de Feira de Santana – Bahia, faz parte do território de identidade Portal do Sertão, que é composto por 17 municípios, conforme mostra a Figura 2: Água Fria, Amélia Rodrigues, Anguera, Antônio Cardoso, Conceição da Feira, Conceição do Jacuípe, Coração de Maria, Feira de Santana, Ipecaetá, Irará, Santa Bárbara, Santanópolis, Santo Estêvão, São Gonçalo dos Campos, Tanquinho, Teodoro Sampaio e Terra Nova (Seplan, 2015).

Figura 2 - Territórios de Identidade Portal do Sertão - Bahia, Brasil



Fonte: Seplan (2015).

O município fica localizado a cerca de 162 km da capital, Salvador, possuindo uma área de 372,565 km². Atualmente, é composto por uma população de 13.709 habitantes, distribuídos entre zona rural e urbana, com densidade demográfica de 36,8 hab/km². Assim sendo, com apenas 1,73% de área urbanizada, caracteriza-se como um município de predominância rural (IBGE, 2024; Ipecaetá, 2015a, 2020b).

Para um município essencialmente constituído na zona rural, demarca a vontade de superar os desafios e os pormenores que somente o homem e a mulher que vivem no campo sabem situar. Daí, pensar na história de Ipecaetá é associar a este entendimento de um povo forte, corajoso e que aguarda sempre o sol e a fartura que as águas das chuvas podem trazer. Trazem nesse entendimento o lugar comum do homem simples e da mulher simples, mas com muito desejo de querer o melhor para si e para os seus membros familiares e amigos (Ipecaetá, 2020b, p. 7).

Ipecaetá possui uma economia baseada na agricultura de subsistência, pecuária (suína, bovina e caprina), avicultura, bem como na renda de beneficiários de programas do governo federal (Ipecaetá, 2015a). Além disso, conta com pequenos e poucos comércios, tendo como principal receita os recursos de fontes externas, repassados pelo governo federal para implementação de programas, os quais correspondem ao percentual de 95,9% da renda municipal (IBGE, 2024).

Segundo o IBGE (2024), o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Ipecaetá, em 2010, foi de 0,555, o que se considera baixo, de acordo com os parâmetros definidos em escala, pois o número varia entre zero e um, e quanto mais próximo de um, maior o desenvolvimento humano de um município. O IDHM segue os mesmos critérios do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que pode ser conceituado como a “medida do grau de desenvolvimento humano de um país, em alternativo ao Produto Interno Bruto,

hegemônico à época como medida de seu desenvolvimento” (Pnud, 2013, p. 25), reunindo três dimensões: saúde, educação e renda (Pnud, 2013).

3.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DE IPECAETÁ

A história de Ipecaetá se comunica com os primeiros habitantes do território que abrange o Vale do Paraguaçu até a Serra do Sincorá, onde viviam os povos indígenas Caytytés e Payayás. No vale do Curimataí, localizavam-se os indígenas Ipecas, ramificados dos Payayás, e, nesta região, viviam muitos patos, em pequenas lagoas, daí o nome Ipecas, que significa “patos” na língua tupy, fato que influenciou o município de Ipecaetá ser conhecido como “Patos” (Ipecaetá, 2015a, 2020b, 2021; Rocha, 2012, 2023a).

Antônio Luiz de Cerqueira (conhecido como Totonho de Pirim), tropeiro que passava por essas terras, decidiu fixar moradia lá, mais precisamente na Fazenda Orobó, colocando um pequeno comércio e vivendo com sua família, o que promoveu a estadia de outros viajantes. Assim, em 1914 foi fundada a igreja Nossa Senhora de Lourdes, subordinada à Paróquia de Santo Estêvão. No entanto, apenas em 1933, através do Decreto nº 8.389, de 17 de abril de 1933, foi criado o Distrito de Paz de Patos, dependente do município de Cachoeira.

Com isso, a partir de divisões territoriais datadas de 31 de dezembro de 1936 e 31 de dezembro de 1937, o Distrito de Patos deixou de pertencer a Cachoeira e se fixou no município de Santo Estêvão. O Decreto-Lei Estadual nº 141, de 31 de dezembro de 1943 foi confirmado pelo Decreto Estadual nº 12.978, de 1º de junho de 1944. Ainda, por meio do Decreto nº 628, de 30 de dezembro de 1953, foi criado o distrito de Cavunge, tendo o município de Santo Estêvão a seguinte composição: Santo Estêvão (sede), Ipecaetá e Cavunge (distritos). Posteriormente, o Distrito de Patos tomou a denominação de Ipecaetá, sendo apenas elevado à categoria de município, pela Lei Estadual nº 1.726, de 19 de julho de 1962, de modo que foi desmembrado de Santo Estêvão (Rocha, 2012, 2023a).

Ipecaetá (Figura 3) possui uma cultura baseada em festas de tradição católica, enraizadas na construção de seu povo. As cavalgadas são uma das principais manifestações culturais, muito presentes nesta cultura, tendo origem a partir das grandes comitivas de tropeiros que por essas terras passaram (Rocha, 2023a). Um palco permanente, localizado no centro da cidade, é o espaço mais utilizado para as manifestações culturais do município, a exemplos de sambas de roda, festa de reis, cavalgadas e outras apresentações organizadas pela comunidade e pelas escolas, a fim de envolver a população, não deixando morrer as culturas locais (Ipecaetá, 2015a, 2021).

Figura 3 - Ipecaetá



Fonte: Ipecaetá (2020b).

Essa imagem aérea da cidade de Ipecaetá (Figura 3) apresenta a praça principal, onde fica localizada a Igreja da Paróquia Nossa Senhora de Lourdes, o centro da cidade e os principais pontos comerciais. Considerado o cartão postal do município, a praça recentemente passou por processo de revitalização, com ruas pavimentadas, arborização e parque infantil.

3.3 A EDUCAÇÃO DE IPECAETÁ

A educação de Ipecaetá iniciou no período colonial, prevalecendo a educação doméstica e religiosa, desenvolvida por professores leigos oriundos de outras cidades, contratados pelos fazendeiros. O professor era um “homem respeitado, hóspede ilustre” (Rocha, 2012) de conhecimento e ensinava no armazém da fazenda para os filhos dos fazendeiros. Nesse contexto, a primeira escola foi inaugurada na década de 20, nomeada “Escola Rural da Sede”, com apenas uma sala de aula (Rocha, 2023a).

Em 1962, com a emancipação política e a posse do primeiro gestor, constavam 43 escolas nas sedes das fazendas. A partir disso, o município deu início à formalização do processo educacional formal em suas localidades. Então, em 1983, foi criado o Órgão Municipal de Educação (OME) e inauguradas 13 instituições educacionais, que contavam com creches e escolas municipais (Rocha, 2023a). Além disso, em 1985, o Colégio Estadual Áureo Filho foi inaugurado e passou a funcionar como unidade de ensino do atual ensino médio, abrangendo também o curso de magistério de 1º grau (Rocha, 2023b).

O Sistema Municipal de Educação em 2024 possui 26 unidades escolares, sendo duas creches localizadas na zona urbana, 20 escolas dos anos iniciais do EF (rurais e urbanas) e

quatro escolas de ensino fundamental anos finais, sendo três delas localizadas na zona urbana e uma na zona rural . Segundo dados do IBGE (2024), o município possui 96,1% de crianças e adolescentes de 4 a 16 anos matriculados. Ainda, conforme o Censo Escolar de 2023, possui um total de 4.019 alunos matriculados, incluindo as etapas e modalidades, a citar: educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA) (Inep, 2024).

Tabela 3 - Dados de matrículas do Sistema Municipal de Educação por etapas de ensino

Ensino público								
Etapas de ensino	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Educ. Infantil	629	647	583	565	543	859	766	804
Anos iniciais do EF	979	977	966	934	858	946	890	882
Anos finais do EF	1.113	862	841	867	754	804	776	733
Ens. Médio	546	552	505	494	497	685	508	482
Ensino Privado								
Etapas de ensino	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Ed. Infantil	10	4	18	16	16	**	**	**
Anos iniciais EF	39	41	53	51	58	31	**	**
Total	3.316	3.083	2966	2.927	2724	3325	2940	2901

Fonte: Inep (2024).

Na Tabela 3, observamos, a partir do ano de 2017, uma queda gradativa na matrícula dos anos iniciais e finais do ensino fundamental do ensino público, além de uma leve oscilação positiva na matrícula da educação infantil.

Em relação ao Ideb do município observa-se na (Tabela 2), que houve avanços nos últimos três anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no entanto encontra-se abaixo das metas projetadas para a etapa. Em contrapartida, na etapa dos anos finais, não identificamos avanços durante várias edições, havendo um declínio na edição de 2023, mantendo maior a distância com a meta projetada para a última edição do 1º ciclo que concluiu em 2021, como podemos observar na Tabela 4:

Tabela 4 - Ideb do município nas séries de aplicação

Etapa de ensino	Ideb 2005	Ideb 2007	Ideb 2009	Ideb 2011	Ideb 2013	Ideb 2015	Ideb 2017	Ideb 2019	Ideb 2021	Ideb 2023
Meta	*	2,3	2,9	3,4	3,7	4,0	4,3	4,6	4,9	
Anos iniciais EF	2,2	1,9	4,7	3,3	3,1	3,3	3,7	4,0	4,3	
Meta	*	2,3	2,5	2,7	3,1	3,5	3,7	4,0	4,3	*
Anos finais EF	2,2	2,4	3,4	2,4	2,8	2,4	2,5	2,5	3,8	3,3
Meta	*	*	*	*	*	*	*	2,9	3,1	*
Ensino médio	*	*	*	*	*	*	2,7	2,6	ND ²	*

Fonte: Inep (2024).

A Tabela 4, portanto, indica que o Ideb revela um cenário preocupante para a educação municipal, ressaltando a necessidade de implementar políticas educacionais focadas na construção da qualidade educacional.

O município conta com 260 professores na rede municipal (Inep, 2024), efetivados por meio de concurso público realizado através do Edital nº 001, de 25 de abril de 2013, o qual mudou o corpo docente das escolas municipais, sendo composto, atualmente, por professores em sua maioria oriundos de várias cidades vizinhas, com formações específicas nas licenciaturas das áreas diversas e pedagogia. Contudo, antes da realização do certame, os docentes, em sua maioria, eram do próprio município, vinculados por contratos temporários, possuindo apenas formação a nível médio (Rocha, 2023a), o que impulsionou algumas políticas de valorização, a exemplo: o cumprimento do piso salarial, os planos de cargos e carreiras e as formações continuadas (Ipecaetá, 2015a).

Desses professores atualmente, 67% possuem formação superior, e os demais somente em nível médio (Inep, 2024). Frente a esse avanço no quadro de docentes efetivos no decorrer dos anos que implica na organização da categoria e luta por direitos, Ipecaetá, hoje, conta com um plano de carreira, conforme a Lei nº 337/2015, de 19 de agosto de 2015 (Ipecaetá, 2015b).

Diante desse cenário, a fim de sanar o déficit na formação dos professores do município que ainda não eram licenciados a Secretaria Municipal de Educação firmou parceria com a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), através de programas de formação a exemplo do Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e, também, com faculdades particulares que desenvolveram as aulas presencialmente no próprio

² Não foram disponibilizados publicamente.

município – como a Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) –, formando dezenas de pedagogos (Rocha, 2023a). Estas parcerias realizadas entre o município e as universidades buscam atender ao artigo 62, parágrafo 1º a 5º da LDB, que foi alterada pela Lei nº 12.056, de 2009, que define, através do regime de colaboração entre União, Estado e Municípios, a responsabilidade em promover a formação de seus professores.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009)

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (Brasil, 1996, art. 62).

Nesta perspectiva, para além da formação de professores, a educação de Ipecaeté é regida por meio da implementação e aplicação de algumas políticas educacionais a nível federal. Isso ocorre a partir de programas e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)³, o qual executa as políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC), sendo considerado o principal parceiro dos 26 estados brasileiros e dos 5.565 municípios.

O FNDE é uma referência na educação básica, pois é responsável inovação e pelo repasse do dinheiro que financia a maioria dos programas e projetos educacionais existentes atualmente, tais como: Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), Programa Nacional do Livro didático (PNLD), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Nacional de Transporte do Escolar (Pnate), Caminho da Escola, além da compra de recursos e requalificação das escolas (Brasil, 1968).

Desse modo, torna-se obrigatório políticas que proporcionem melhores condições na oferta da educação, dentre essas políticas a devida qualificação para os professores, de modo que possam oferecer práticas pedagógicas que promovam uma educação de qualidade. Então,

³ Autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969.

compreendemos a necessidade da formação continuada e valorização dos profissionais da educação, bem como de recursos, estruturas físicas adequadas e propostas pedagógicas que contribuam para melhores resultados nos indicadores educacionais.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

A expressão “qualidade da educação” é muito utilizada nos discursos políticos para a construção e implementação das políticas educacionais. A utilização do termo possui concepções diferentes, frutos de processos históricos sociais que ocorreram nos países da América Latina nas últimas décadas, e a maioria deles são influenciados pelas tendências neoconservadoras (Bianchetti, 2008; Dourado; Oliveira, 2009; Dourado; Oliveira; Santos, 2007; Escudero, 1999).

Nessa perspectiva, cabe destacar que a concepção de qualidade da educação foi difundida na década de 90, com o avanço do neoliberalismo, a partir das práticas de avaliação financiadas pelos organismos internacionais, os quais estabeleciam critérios e tinham por objetivo reorientar as políticas educacionais (Bianchetti, 2008; Oliveira, 2021; Torres, 1986). A política neoliberal, acentuada no governo de Fernando Henrique Cardoso, possibilitou que alguns organismos como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ganhassem notoriedade ao fortalecer essa tendência política, por meio do financiamento da política educacional condicionada a regras e normas, baseada na promessa de que os países contemplados alcançariam o desenvolvimento social tão almejado. Como exemplo, Asprella (2013, p. 93) afirma que:

Na década de noventa o conteúdo das políticas de educação centrava-se fortemente sobre as reformas educacionais conhecidas e difundidas, praticamente toda a América Latina, com forte influência de agências internacionais, estando ausente advertências sobre o verdadeiro destino dessas reformas e mudanças [...].

Nesse contexto de configuração política do país, a concepção de qualidade é envolta por um campo polissêmico, diante dos movimentos populares na luta contra o capitalismo, sob interferência do neoliberalismo, que se traduz como uma política econômica de “Estado mínimo” seguida do “protagonismo social”. As políticas educacionais, portanto, passam a atender aos interesses de organismos internacionais, bem como aos discursos e às ideologias de cunho capitalista e hegemônico. Assim, o conceito de qualidade da educação passa a ser tema de debate constante na construção e implementação das políticas públicas.

Ainda, Bianchetti (2008, p. 16) conceitua a qualidade da educação como “[...] uma preocupação política surgida num momento da história de nossas sociedades e prioritariamente associada a avaliações de resultados, no campo do desenvolvimento econômico”. Ao corroborar essa mesma perspectiva, Charlot (2021) afirma que o conceito de

qualidade da educação, desde o seu nascimento, tem sofrido um amadurecimento antes que ele eclodisse abertamente como “qualidade da educação”, mas que tal conceito sempre esteve ligado às avaliações de resultados e tem suas raízes nas disciplinas de Matemática e Ciências, consideradas imprescindíveis na formação de indivíduos que contribuam para o desenvolvimento econômico, tecnológico, industrial e militar de uma nação, “concorrência entre economias” (Charlot, 2021, p. 5).

Nesse contexto, compreendendo a relação da educação com a política, Aguerrondo (1993) afirma que existe uma relação entre política e educação e, tendo isso em vista, o conceito de qualidade é defendido pelas ideologias políticas do momento. Segundo o autor, a qualidade da educação é construída a partir de padrões de controle da eficiência do serviço, servindo para comparar e ajustar as decisões e reajustar processos.

Percebe-se, que a referida definição é uma questão que suscita diferentes concepções, algumas, inclusive, abrangem aspectos sociais, econômicos, e culturais (Aguerrondo, 1993; Casassus, 2003; Dourado; Oliveira, 2009; Dourado; Oliveira; Santos, 2007; Escudero, 1999; Sousa, 2014; Charlot, 2021). Contudo, percebemos que os autores citados concordam que esses conceitos são influenciados por contextos diferentes, considerando espaços e tempos. Na década de 80, por exemplo, “[...] a percepção predominante era que uma pessoa tem uma melhor educação quando tem mais anos de escolaridade” (Casassus, 2003, p. 65).

No documento “Alcanzando las metas educativas: Informe Regional”, publicado pela Unesco, em 2003, utiliza-se como paradigma para a qualidade a relação, “insumos-processos e resultados” (Unesco, 2003, p. 12). Ainda, segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007), esse conceito dialoga com a proposta de uma educação que promova a equidade e a igualdade de condições. Diante disso, afirmam que “a qualidade da educação é portanto, entendida nos documentos da Unesco, (2002, 2003) como fator de promoção da equidade, destacando-se o impacto das experiências educativas na vida das pessoas e na contribuição para a promoção da igualdade de oportunidades” (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 13).

Nesse campo, com o objetivo de fornecer uma base teórica e conceitual para entender a qualidade da educação, discutindo fatores e indicadores que contribuem para a construção de uma educação de qualidade no contexto brasileiro, Dourado, Oliveira e Santos (2007) apresentaram uma discussão a partir da ótica da Unesco e do Banco Mundial, numa perspectiva problematizadora exploram e analisam conceitos e definições de qualidade da educação, abordando suas múltiplas significações e dimensões. Segundo os autores, para se falar em qualidade, é importante analisar as condições intra e extraescolares, que interagem entre si na definição do termo. Essas dimensões consistem em: insumos suficientes e

indispensáveis, organização administrativa, gestão, práticas curriculares nos processos formativos, expectativas sociais dos alunos, planejamento pedagógico, processos de participação, dinâmica da avaliação, pessoal docente e de apoio, infraestrutura física e tecnológica, entre outros fatores. Isso, de modo que se considere que a presença ou ausência destes elementos representam importantes condições para a construção da definição de padrão de qualidade (Dourado; Oliveira, 2009; Dourado; Oliveira; Santos, 2007).

A qualidade da educação é destacada como um dos princípios fundamentais do ensino, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), no artigo 206, inciso VI. A Lei de Diretrizes e Bases também reafirma esse princípio no artigo 3º, inciso IX. Assim, tanto a Constituição quanto a LDB, principais documentos que regem a educação brasileira, consideram a garantia do padrão de qualidade como uma premissa essencial no Sistema Nacional de Educação. Portanto, é crucial que as políticas públicas sejam orientadas por esses padrões de qualidade, visando à melhoria contínua da educação e assegurando que essas políticas atendam às concepções de qualidade da educação, evidentemente definidas nesses documentos.

O Documento de Referência da Conferência Nacional de Educação (Conae), de 2014, também cita educação de qualidade, compreendendo que

[...] é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho do seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade (Brasil, 2014c, p. 58).

Esse trecho do Documento de Referência da Conae, de 2014, destaca uma visão holística da educação de qualidade. Ele define “educação de qualidade” como aquela que vai além do simples repasse de conhecimentos acadêmicos, abrangendo também a formação integral dos estudantes. Essa formação integral inclui aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, preparando os alunos para exercerem seu papel de cidadãos no mundo, ou seja, a educação de qualidade deve contribuir para a transformação da realidade social, promovendo a cidadania ativa e crítica.

Em consonância com Lombardi e Saviani (2005), diante de suas preocupações como educadores, também vale expor uma reflexão importante para a educação gratuita, contribuindo para esse debate:

É com esse projeto que, como educadores, precisamos lutar para que todos os homens tenham acesso a uma educação que os prepare para uma vida social que vá além do capital, para usar a expressão cunhada por István Mészáros (2005), que possibilite a todos o acesso a uma educação pública,

gratuita e de qualidade, numa perspectiva de uma escola única e voltada à formação omnilateral dos educandos (Lombardi; Saviani, 2005, p. 27).

Neste sentido, o autor compreende a educação como a saída para a crise, a partir de uma concepção democrática e com participação social. Lombardi e Saviani (2005) propõem uma educação omnilateral, ou seja, que ultrapasse a formação apenas para a manutenção do capitalismo, propondo o desenvolvimento da formação do cidadão para a participação na sociedade, no papel de sujeito integral, de modo a exercer sua cidadania em todos os sentidos, no contexto de suas relações sociais, saindo da neutralidade e exercendo uma participação política e crítica, promovendo, dessa forma, a igualdade e a equidade.

Com isso, quando analisamos os conceitos definidos pelo autor acima citado, compreendemos que é proposta uma definição completa de educação de qualidade, permitindo-nos entender que a educação possui uma função abrangente na formação do homem enquanto sujeito social e político, transformador da realidade em que está inserido, a partir de uma concepção libertadora (Lombardi; Saviani, 2005).

Souza (2014), ao definir o conceito de qualidade da educação nas políticas públicas educacionais, cita que ocorre, por parte de alguns sujeitos envolvidos na educação, uma ideia distorcida e equivocada na interpretação dos resultados obtidos pelos alunos nas provas de desempenhos, sendo, muitas vezes, considerados sinônimos de qualidade, o que promove competição e premiações aos alunos e profissionais da educação. A autora discorda por completo desse entendimento, ao tempo que se identifica com a concepção de uma educação que se preocupa com dimensões intra e extraescolares associadas “[...] à noção de qualidade a ser assumida como marca de referência, combinando-se indicadores comuns e outros específicos de cada estado e município, incorporando indicadores de insumos, processos e produtos” (Souza, 2014, p. 10).

Charlot (2021) também reflete sobre essa competição, em que a saga pela chamada “qualidade da educação” e “concorrência” ocorre nos próprios sistemas públicos educacionais e nos espaços escolares. Segundo o autor, essa competição insere o professor como principal sujeito responsável pelos resultados das avaliações externas. A sua prática pedagógica fica sujeita a orientações e definições de dispositivos de avaliações, como Saeb, Ideb, Pisa etc. Em alguns casos, há até “variação de salário para professores de acordo com seus resultados pedagógicos” (Charlot, 2021, p. 9).

Em seu estudo, intitulado “Políticas e gestão da educação no Brasil: Novos marcos regulatórios”, Sousa (2009) discute a importância das políticas de incentivo aos professores no Brasil. Ela argumenta que, além de competições e avaliações, é crucial implementar

políticas que reconheçam e recompensem o trabalho dos professores, incentivando-os a melhorar continuamente seu desempenho e a buscar inovações no ensino.

No entanto, essa responsabilidade delegada aos professores passa a ideia de que os princípios da qualidade educacional já estão consolidados. Isso, de modo a submeter os docentes como responsáveis em não garantir o aprendizado dos alunos e, conseqüentemente, tira-se o foco do Estado enquanto responsável pela educação. Dessa maneira, observamos as escolas ficarem doentes, professores não se sentem bem e os alunos aprendendo cada vez menos (Horta Neto, 2013).

Em contrapartida, a compreensão de uma educação gratuita e de qualidade vem passando por diferentes definições, o que proporcionou uma reconfiguração na criação das políticas públicas voltadas ao papel da gestão e ao conceito de qualidade, associando-o com o desempenho dos alunos nas avaliações de larga escala, determinado através dos indicadores.

Gradualmente, resultados de desempenho de alunos em testes de larga escala vêm sendo incorporados como indicador relevante de sucesso (ou não) de políticas educacionais e de práticas escolares, o que tende a induzir administradores a colocarem em suas agendas o compromisso com a melhoria do rendimento escolar dos alunos, além de fluxo escolar, tradicionalmente considerado como referência de qualidade (Martins; Sousa, 2012, p. 23).

Contudo, entendemos que, apesar de o conceito aqui discutido aparecer em muitos debates, por diversas perspectivas, a temática ainda é ausente em muitas políticas educacionais, as quais sofrem transformações influenciadas pelo contexto histórico da época e do espaço na qual está inserida (Dourado; Oliveira, 2009; Tedesco; Rebelatto, 2015).

Desse modo o conceito de qualidade adotado nesta pesquisa, se ampara nas dimensões intra e extra escolares citados por Dourado e Oliveira (2009), a citar: infraestrutura, insumos suficientes, formação docente e de gestão, práticas pedagógicas e planejamentos, expectativas sociais, dinâmicas de avaliação, entre outros.

Portanto, entendemos que o desenvolvimento de um país produtivo e competitivo depende de uma educação de qualidade para seus cidadãos, baseada em parâmetros e critérios que promovam um crescimento contínuo, duradouro e sustentável para a sua sociedade. Tendo isso em vista, é pertinente considerarmos algumas concepções que melhor definem políticas públicas, Educação e Estado.

4.1 BREVES CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E ESTADO

Nas últimas três décadas, a ênfase na qualidade da educação impulsionou a criação de diversas políticas públicas. Essas políticas fortaleceram a educação pública, ao promoverem recursos e programas que favoreceram o progresso do ensino e da aprendizagem (Sousa, 2009). Nesse cenário, a necessidade de ofertar uma educação pública de qualidade também é explícita na CF/88, como determina o artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205).

Esse trecho revela a educação como um direito do cidadão, o qual deve ser assegurado pela família e pelo Estado. Arelado a essa obrigatoriedade, está o dever do Estado em ofertar o acesso e a permanência em condições que promovam a formação do cidadão para atuar na sociedade, exercendo seu pleno papel social. Para isso, discutem-se políticas que definem e direcionam recursos necessários ao financiamento da educação, visando a assegurar a oferta desse direito essencial à plena formação do cidadão.

A construção das políticas públicas passa por inúmeros contextos históricos, sendo guiada por tendências políticas que prevalecem na formação dos governos e grupos políticos, bem como nas transformações a que a sociedade está submetida, passando por um longo processo até que chegue de fato a quem é destinada. Posto isso, envolvem várias estratégias, decisões e discussões políticas, além do levantamento de dados, diagnóstico da realidade, objetivos a alcançar e, principalmente, dos recursos para implementação e financiamento dos programas.

Höfling (2001, p. 31) conceitua políticas públicas como “o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”. Dessa forma, são definidas como uma ação do Estado. Nesse sentido, a Educação é conceituada como uma “política pública social, uma política de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos” (Höfling, 2001, p. 31). Ainda, para Saviani (2008, p. 1), “a política educacional diz respeito às decisões que o poder público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”. Nesse sentido o autor define a educação como uma responsabilidade do Estado.

Na década de 1990, ocorreram reformas educacionais em grande parte dos países da América Latina. No Brasil, aconteceu entre 1995 e 2001, a partir da Nova Gestão Pública (NGP), trazendo significativas mudanças nos sistemas educacionais e propiciando mais autonomia administrativa, assim como a descentralização dos recursos financeiros. Por

consequente, houve aumento nas responsabilidades “[...] estabelecendo, no limite, novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais” (Bonamino; Sousa, 2012, p. 3).

No entanto, as divergências nas concepções políticas, voltadas ao posicionamento de que o Estado não deve ser executor das políticas sociais, causam impactos consideráveis na execução das políticas públicas voltadas para a educação no país, esses impactos tornam-se evidentes no hibridismo entre o neoliberalismo e as políticas educacionais e avaliativas (Chirinéa, 2017). À vista disso, Höfling (2001, p. 37), ao abordar a influência do neoliberalismo a partir da concepção de Friedman, entende que,

para os neoliberais, as políticas (públicas) sociais – ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista – são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade.

Guiada pelas concepções implantadas por essa tendência política, a educação enquanto política social passa a sofrer interferência de organismos, o estado passa a exercer a função de estado avaliador como forma de privatização dos serviços, transferindo a responsabilidade pelos resultados obtidos nas avaliações para os sistemas de educação e para as próprias escolas e seus sujeitos (Afonso, 2009; Bonamino; Sousa, 2012; Dias Sobrinho, 2002; Sousa, 2014).

A CF/88, artigo 6º, determina ao Estado a responsabilidade com as questões sociais, incluindo a educação nesse papel, visto que a legislação a define como um direito universal, oferecendo condições para o acesso, permanência, gratuidade e qualidade (Brasil, 1988). Para atender essas determinações as políticas públicas educacionais passaram por transformações a serem criadas e aplicadas de forma a atender às novas orientações de organismos internacionais e interesses políticos, buscando considerar as necessidades da sociedade atual e capitalista, ao tempo que tentava garantir o que determina a Constituição Federal, com relação à educação do país (Afonso, 2009; Souza, 2006).

Souza (2006) traduz as políticas públicas como uma ação do governo transmitida em seus discursos eleitorais. Assim, ela afirma que as

políticas públicas [são] como campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo “colocar o governo em ação” e ou analisar essa ação (variável independente) e quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (Souza, 2006, p. 7).

As concepções de políticas públicas passam por diversas etapas, que vão da criação, através dos textos, diagnósticos e regimentos, até a prática. Esse processo, denominado “ciclo

de políticas”, é importante para o sucesso ou insucesso, visto que deixa de ser um texto para, de fato, configurar-se como uma ação proposital, com objetivos a serem alcançados, solucionando problemas na área a que se destina (Mainardes, 2006).

Nessa perspectiva, Stephen Ball e Richard Bowe estabelecem o ciclo de políticas a partir de cinco contextos (Mainardes, 2006).

- a) Contexto de influências: discursos políticos; grupos de interesses disputam a influência das finalidades sociais da educação. É nesse contexto que os conceitos ganham legitimidade e formam discursos de base para a política;
- b) Contexto de produção de texto: refere-se à produção textual representados pelos documentos oficiais, portarias, leis e referências das políticas, que, por sua vez, enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores;
- c) Contexto das estratégias políticas: representa o conjunto das estratégias políticas para lidar com as questões de desigualdades sociais;
- d) Contexto dos resultados: busca-se resultados nas questões voltadas às desigualdades sociais;
- e) Contexto da prática: são as evidências observadas em forma de mudanças, em lugares específicos ou no sistema. Essas, por sua vez, são identificadas nos padrões de acesso social, oportunidades e justiça social.

Esses contextos têm sido norteadores para as discussões no campo das pesquisas em políticas públicas, pois entende-se que, na análise das políticas públicas educacionais, devem ser consideradas todas as etapas. Estas vão desde a criação até o seu produto final, de forma contextualizada, analisando os sujeitos envolvidos, os aspectos culturais, sociais e econômicos, sendo, inclusive, colocadas em prática. Com isso, temos o “processo político como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro” (Mainardes, 2006, p. 55).

Tendo isso em vista, como abordado anteriormente, cabe ressaltar que algumas políticas educacionais no Brasil ganharam um espaço evidente a partir de 1990. Isso ocorreu a partir da reforma educacional, que tinha como objetivos universalizar e democratizar o acesso à educação, bem como adequá-la ao cenário das mudanças sociais, econômicas e culturais (Dambros; Mussio, 2014; Fonseca, 2009; Santos, 2010).

Entre essas políticas, podemos citar a criação: do Sistema de Avaliação da Educação Básica, em 1995; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996; do PDE, em 2007; do PNE, em 2014; do PDDE; e dos programas atrelados ao FNDE, que dialogam com políticas de acesso e permanência na educação. Entre elas, estão: o Programa Nacional de

Alimentação Escolar (Pnae), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate). Algumas dessas políticas serão discutidas aqui, enfatizadas por serem criadas no marco temporal em que os debates sobre qualidade de educação e avaliação de resultados estão inseridos, as quais citamos, Saeb, Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), Plano de Ações Articuladas (PAR), PNE.

4.1.1 Plano Nacional de Educação: um instrumento de planejamento entre olhares e reflexões

Após a aprovação da LDB, foi instituído o Plano Nacional de Educação, sob a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso. No entanto, não houve o cumprimento das metas, principalmente as que contemplavam a “universalização do ensino fundamental com consequente erradicação do analfabetismo” (Saviani, 2008, p. 12). Nesse sentido, o autor aponta que, apesar das boas intenções das políticas, muitas metas não foram cumpridas, devido à falta de recursos e em decorrência da má gestão, tornando-se apenas mais um documento formal. Contudo, suas metas tiveram importância no cenário das políticas educacionais, visto que promoveram debates importantes na educação (Dourado, 2010; Souza, 2014).

A devida necessidade da construção deste plano é recomendação da Constituição Federal, que o classifica como instrumento fundamental na conquista de uma educação de qualidade, promovendo todos os direitos constitucionais ao cidadão, que vão do acesso até a sua completa formação, responsabilizando o Estado pela oferta. A CF/88, a respeito deste tema, cita:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Brasil, 1988, art. 214).

Com duração de dez anos, foi aprovado no governo de Dilma Rousseff, o atual PNE sob a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. O PNE, tem como diretriz a “melhoria da educação” claramente explícita no artigo 2º, inciso IV (Brasil, 2014b), mostrando que a preocupação com a qualidade da educação se faz presente nesta importante política educacional, um documento com força de lei que deve ser construído em regime de colaboração de forma articulada entre as três esferas governamentais e de acordo às suas particularidades e realidades locais de modo a atender aos objetivos definidos.

Em conformidade com as diretrizes do Saeb, o PNE, enfatiza que:

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino bem como deve produzir:

I. indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos(as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos(as) alunos(as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica; e

II. indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos(as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes (Brasil, 2014b, art. 11).

A partir de sua aprovação, o PNE começa a fazer parte da agenda de gestores, sistemas, escolas e movimentos sociais, enquanto estratégia de gestão. Logo, é considerado um potente instrumento de planejamento, uma das principais políticas públicas educacionais da atualidade, desdobrando-se nos planos estaduais e municipais de educação em todo o país. O PNE vigente, em articulação com os planos estaduais e municipais, “como política pública educacional proporciona reflexos diretos no cotidiano escolar” (Ferreira; Nogueira, 2015, p. 2), visto que seus objetivos perpassam pela participação social nas fases de elaboração, monitoramento e avaliação de suas metas.

O resultado de luta histórica da sociedade brasileira, no que se inclui a luta dos educadores, assim como a ampliação dos espaços de participação democrática, onde puderam atuar largamente entidades científicas, sindicatos, movimentos sociais e outros agentes significativos do campo da educação. A perspectiva do direito à educação, que guiou a luta política até aquele momento, implicava a continuidade da participação nos processos de elaboração dos planos, acompanhamento da sua implantação, monitoramento e avaliação (Azevedo; Oliveira, 2020, p. 628).

Os planos são construídos a partir de metas, estratégias e diretrizes que se articulam, para garantir o direito à educação de qualidade no período de dez anos. Bordignon (2014, p. 31-32) conceitua esses elementos como:

DIRETRIZES: indica a direção a seguir na caminhada, balizada pelas políticas e por princípios indicando o rumo a seguir e o futuro desejado. Estabelecem as definições normativas das políticas.

METAS: Constituem objetivos quantificados e datados. Representam o compromisso dos governos e da sociedade, orientando a ação dos agentes públicos e controle social.

ESTRATÉGIAS: devem constituir programas definidores das ações do governo para alcançar as metas.

Nesse sentido, para que um plano de educação seja realizado e executado precisa ter definições cronológicas, objetivos e ações que se conectam, além de ser elaborado e aprovado em forma de lei (Cury, 1998; Souza, 2014), definindo os rumos que se deseja para a educação local.

O PNE (2014-2024) é constituído por 20 metas, as quais se dividem em quatro grupos diferentes, de acordo com as especificidades da educação (Brasil, 2014b):

- a) grupo 1: as metas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11 correspondem ao alcance dos direitos ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais;
- b) grupo 2: as metas 4 e 8 visam a reduzir as desigualdades e valorizar as diversidades;
- c) grupo 3: as metas 15, 16, 17 e 18 objetivam a valorização dos profissionais da educação;
- d) grupo 4: as metas 12, 13 e 14 correspondem à educação superior, a qual é de responsabilidade da gestão federal e estadual.

Além dessas metas acima citadas, as metas 19 e 20 se referem às dimensões de fortalecimento da gestão democrática (Brasil, 2014a). Desse modo, os planos de educação devem ser construídos de forma que as diretrizes, metas e estratégias estejam bem definidas e articuladas entre si, dando sustentação ao documento, visto que os objetivos nacionais só podem ser alcançados se as ações definidas nos planos municipais dialogarem com as dos planos estaduais e do Plano Nacional de Educação. Isso permitirá, sobretudo, que os sistemas enfrentem os desafios encontrados com menos dificuldades, e que os anseios e objetivos sejam alcançados de acordo com as realidades (Bordignon, 2014).

Visto isso, a LDB determina que “a União incumbir-se-á de: I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (Brasil, 1996, art. 9º). Este documento fortalece o que a CF/88 determina quanto à elaboração

de um Plano Nacional de Educação articulado e em colaboração com seus entes federados. Dessarte, percebemos que as políticas educacionais construídas a partir da Constituição, visam a “efetivar os deveres do estado em relação à educação” (Nogueira; Ferreira, 2015, p. 4).

Tendo isso em vista, o documento expressa a avaliação para além do seu produto, entendendo-a como um processo amplo que se desdobra coletivamente, dentro e fora das instituições escolares. Esse procedimento, portanto, atinge os aspectos pedagógicos, psicológicos, formativos e administrativos, sobrepondo-se ao individual do aluno, ao mesmo tempo que corrobora com sua formação enquanto cidadão, considerando a intersubjetividade construída em contextos sociais específicos.

4.1.2 Plano de Desenvolvimento da Educação: um instrumento para a melhoria da educação básica

O Plano de Desenvolvimento da Educação é um plano executivo, que busca integrar um conjunto de programas que envolvem as etapas, os níveis e as modalidades da educação escolar brasileira, com a perspectiva de alcançar uma organicidade no sistema nacional de educação (Ferreira, 2010; Haddad, 2008). Com isso, será implementado o processo de mudanças na gestão da educação brasileira, fazendo emergir um novo modo de regulação nas políticas educacionais (Araújo, 2023, p. 8).

Lançado pelo MEC, em 24 de abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação, a partir de ações, programas e projetos, dispõe dos Planos de Metas e Compromisso Todos pela Educação, o qual define as diretrizes e estratégias para a execução do PDE (Araújo, 2023). Além disso, é composto por mais de 40 programas, divididos em quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização, tendo o papel de carro chefe, e por isso é descrito por Saviani (2007, p. 3) como “o guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”.

À luz da época de seu lançamento, o PDE foi bem recepcionado pela sociedade, por atender aos clamores de uma parcela da sociedade empresarial, a qual buscava a visibilidade midiática (Saviani, 2008). Entretanto, Malini (2009), Marchand (2012) e Saviani (2009) negam a participação de setores e entidades na construção da agenda educacional, contrapondo o que expressa o plano quando afirma que houve a participação social (Souza; Alcântara; Vasconcelos, 2014).

Por abranger os quatro eixos da educação, o plano visa a contemplar a perspectiva de uma educação sistêmica (Haddad, 2008), superando a fragmentação, através do regime de colaboração, contribuindo para o desenvolvimento social e econômico dos entes envolvidos. “Dessa forma, o PDE pretende ser um plano estrutural de longo prazo e pressupõe a superação da tradicional fragmentação das políticas educacionais e o diálogo entre os entes federativos” (Ferreira, 2010, p. 1).

Ainda, configura-se como um programa de apoio às gestões das escolas, através da participação e destinação de recursos financeiros para auxiliar no processo, atendendo as escolas públicas brasileiras, até mesmo aquelas com baixo rendimento no Ideb. Construído para a escola e pela escola, o Plano tem como objetivo ajudá-las a identificar seus principais problemas de infraestrutura e gestão, bem como os técnicos e pedagógicos, o que incide a importância de um diagnóstico fiel de sua realidade. Tendo isso em vista, o PDE está sustentado em seis pilares:

i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social – que são desdobramentos conseqüentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro (Haddad, 2008, p. 11).

A partir destes, observamos que o Plano objetiva reduzir os problemas de desigualdades sociais, educacionais e regionais, entre outras. Também prevê a continuidade das ações dessa política, a partir da parceria e responsabilização dos gestores escolares, prefeitos e sistemas educacionais (Brasil, 2007b).

Destarte, questionamos sobre a denominação do PDE enquanto plano ou programa, já que ele apresenta, em sua estrutura, características que o identificam mais como um programa do que como plano, o que é possivelmente identificável nas ações que abrange. Estas correspondem a um total de 17 na educação básica, sendo algumas delas já existentes no MEC (Saviani, 2007), o qual, por sua vez, reitera a importância do Plano, negando as críticas (Brasil, 2007b).

Ademais, segundo Saviani (2007), o Plano possui algumas características negativas, entre elas está o fato de não dialogar com as ações do PNE (2001). Contudo, embora não se relacionem, “contribui para a eficiência e eficácia das escolas a partir da racionalização da gestão, favorecendo de certa forma a realização das metas” (Brasil, 2007b, p. 10). Saviani (2007) também cita como características positivas a preocupação em promover a qualidade da educação e a ligação com o Ideb, que foi criado concomitante ao PDE. “Embora o MEC tenha

atrelado ao PDE 30 programas, sua identidade própria está dada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica [...]” (Saviani, 2008, p. 13).

O repasse dos recursos, são calculados a partir da matrícula cadastrada no Censo Escolar, disponibilizado no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), referente ao ano anterior ao recebimento do recurso.

Além da atuação na rede de ensino, o PDE permitirá uma incidência ainda mais específica: permitirá que o Poder Público, com base no IDEB, atue nas escolas mais fragilizadas. [...] O PDE-Escola é uma ação de melhoria da gestão escolar fundamentada centralmente na participação da comunidade. No PDE-Escola, a comunidade escolar é diretamente envolvida em um plano de autoavaliação que diagnostica os pontos frágeis da escola e, com base nesse diagnóstico, traça um plano estratégico orientado em quatro dimensões: gestão, relação com a comunidade, projeto pedagógico e infraestrutura. O plano estratégico define metas e objetivos e, se for o caso, identifica a necessidade de aporte financeiro suplementar (Brasil, 2007b, p. 23).

Nessa perspectiva, o PDE, através do suporte financeiro e técnico às escolas, propõe que estas assumam a responsabilidade com a qualidade da educação, e, para isso, seu encargo com os resultados do Ideb se configura nas ações desenvolvidas na escola, envolvendo toda a equipe técnica, administrativa, pedagógica e docente, como uma forma de pagamento (Afonso, 2009; Maroy; Voisin, 2013; Sousa, 2014). Assim, tendo em vista que essa responsabilização se reflete no piso do magistério, os profissionais de educação são chamados a submeter sua prática a procedimentos avaliativos, que são repercutidos no Ideb (Chirinéa, 2017; Maroy, 2011).

Tendo isso em vista, como desdobramento do Plano de Desenvolvimento da Educação foi criado o PAR, normatizado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o qual instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Refere-se a um plano de ação para as escolas que objetivam monitorar o recebimento de recursos financeiros e assistência técnica da União (Araújo, 2023). O PAR é caracterizado como um “conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa ao cumprimento das metas do compromisso e à observância de suas diretrizes” (Brasil, 2007a, art. 9º).

Neste formato, compreendemos que o Plano de Ações Articuladas é um instrumento para a melhoria da qualidade da educação básica “A partir do diagnóstico, o ente elaborará o PAR, com auxílio da equipe técnica, que identificará as medidas mais apropriadas para a gestão do sistema, com vista à melhoria da qualidade da educação básica, observado o disposto no art. 8º, §§ 3º e 4º” (Brasil, 2007a, art. 9º). Enquanto desdobramento do PDE, possibilita a continuidade das ações de uma gestão para outra de forma intermitente (Brasil,

2007a). Com isso, evita-se que as memórias e as ações construídas sejam interrompidas dentro dos ciclos de políticas públicas entre uma equipe gestora e outra, bem como que as reinvenções aconteçam e avancem, o que impede o alcance das metas estabelecidas pelo Ideb para cada sistema educacional (Ferreira, 2010).

5 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

As avaliações educacionais têm se tornado essenciais nas discussões da área educacional, impactando tanto as práticas pedagógicas quanto a construção de políticas públicas (Alavarse, 2013; Bonamino; Sousa, 2012; Lélis; Da Hora, 2020; Sousa, 2010). Assim, consideradas recursos eficazes para melhorar o desempenho dos alunos, as avaliações também provocam mudanças significativas no cotidiano escolar.

Nesse viés, as políticas de avaliação, pautadas por testes padronizados e de larga escala, têm um papel central nos debates contemporâneos (Alavarse, 2013; Lélis; Da Hora, 2020). Como destaca Freitas *et al.* (2009, p. 7), “a avaliação é uma categoria pedagógica polêmica. Trata-se do futuro. Portanto, afeta a vida das pessoas, abrindo ou fechando portas, sujeitando ou desenvolvendo. É, em suma, uma categoria permeada por contradições”.

Embora os processos avaliativos tenham avançado, ainda é visível que esse progresso está em fase de desenvolvimento. Uma das recomendações para melhorar a qualidade da educação nos países-membros inclui a implementação de avaliações em larga escala a nível nacional (Tosta; Ney; Silva, 2020). Entretanto, a ênfase está nas avaliações externas, que têm se destacado na educação contemporânea como “políticas de avaliação, que não se constituem num processo neutro” (Lélis; Da Hora, 2020, p. 2).

Entende-se que toda avaliação realizada deve produzir resultados para que seu sentido seja completo e esta não se torne vazia em si mesma. É imprescindível que objetivos sejam traçados para que os resultados possam ter utilização na melhoria do processo, no diagnóstico de situações específicas, e esses resultados têm que possibilitar a tomada de decisões, recriando, ajustando processos. Amante e Oliveira (2016, p. 11) aborda uma importante reflexão ao se referir sobre a avaliação de larga escala e sua utilização no cotidiano educacional:

Todavia, a generalização do uso da avaliação, que ultrapassa hoje largamente os limites da sua utilização tradicional centrada nos desempenhos escolares dos alunos no ensino formal, impõe um debate aprofundado e uma compreensão e clarificação em torno não só da avaliação enquanto conceito, mas também em termos das suas práticas e valores éticos. Esta necessidade de desocultação e de clarificação da avaliação, é não só indispensável de um ponto de vista social, como também eticamente desejável, uma vez que a avaliação, para além de tudo o que possa ser é uma dimensão inerente às relações interpessoais que se estabelecem e que influencia a vida social.

Desse modo, a avaliação educacional tem se tornado um importante meio pelo qual os sistemas, a sociedade e os envolvidos nos processos utilizam para conhecer diversos elementos inerentes que norteiam a implementação de políticas públicas, as tomadas de

decisão e mudanças de práticas pedagógicas. Diante desse cenário, Araújo e Rabelo (2015, p. 2) explicam que ela

[...] tem sido, historicamente, a via pela qual a sociedade se vale para conhecer tendências, responsabilidades, resultados e coerências entre teorias e práticas na área. A avaliação pode gerar transformações, justificativas ou descrédito sobre o que se avalia, dependendo dos múltiplos fatores que a influenciam. Avalia-se para agir, tomar decisões, sustentar argumentos. E, especialmente no caso educacional, para guiar indicadores da qualidade.

Nesse trecho, os autores destacam a importância da avaliação como um instrumento essencial para a sociedade entender e analisar as tendências, responsabilidades e resultados no campo educacional. A avaliação é vista como uma ferramenta poderosa que pode gerar transformações significativas, fornecer justificativas ou até mesmo desacreditar o que está sendo avaliado, dependendo dos diversos fatores que a influenciam. A Figura 4 reforça os principais elementos que permeiam a avaliação educacional:

Figura 4 - Elementos da avaliação educacional



Fonte: elaboração própria com base em Araújo e Rabelo (2015).

A concepção de avaliação, portanto, traz consigo critérios que são associados a posições, valores, crenças e visões de mundo, dentro do contexto filosófico e político, revelando as questões axiológicas e de quem as criou (Sousa, 1997). Freitas *et al.* (2009) trazem uma reflexão muito clara quanto às contribuições que as avaliações de larga escala promovem na relação entre escola e sociedade. Vejamos:

O lugar que a avaliação tem ocupado na atividade pedagógica a coloca no topo das atenções de estudos e professores. Marcada pelas relações que estão presentes na escola, relações estas que revelam estreita conexão entre esta escola e a sociedade que a cerca, a avaliação emerge na sala de aula, ora como fonte de desenvolvimento, ora como ameaça. Curiosamente atinge todos os autores, a depender do lugar em que se inscrevam no processo de avaliação, ora como sujeitos avaliadores, ora como objetos de avaliação (Freitas *et al.*, 2009, p. 8).

Com base nesses avanços, evidencia-se que o aluno não é o único sujeito participando do processo avaliativo; gestores, coordenadores, professores e outros envolvidos também devem ser incluídos nesse processo. Nesse sentido, Arcas (2017, p. 25) destaca que:

Outro aspecto que devemos destacar na apresentação do tema durante a reunião é como a avaliação foi deixando de ser uma ação exclusiva da sala de aula e foi se ampliando para avaliar o currículo, os programas, as políticas e como essa expansão da avaliação a outros aspectos da educação foi ocorrendo de acordo com os acontecimentos históricos e o desenvolvimento tecnológico. Um aspecto a ser destacado é a dimensão histórica da avaliação, ou seja, como ela foi assumindo funções variadas, ganhando importância e sendo influenciada pelo desenvolvimento de diferentes áreas do conhecimento.

O autor expõe a evolução da avaliação educacional, que expandiu além da sala de aula, para incluir a avaliação de currículos, programas e políticas, impulsionada por eventos históricos e avanços tecnológicos. A dimensão histórica da avaliação revela seu crescente impacto e a diversificação de suas funções, moldadas pelo desenvolvimento de várias áreas do conhecimento. De acordo com autores como Freitas e Alavarse (2020), durante a execução das avaliações de larga escala, é notável observar como os resultados são alcançados e utilizados pelos envolvidos, destacando-se a melhoria da aprendizagem dos alunos nos componentes curriculares avaliados.

A avaliação educacional é muito confundida com avaliação da aprendizagem, e o equívoco nas concepções é motivo para distorções no conceito de avaliação. Repetidamente, o conceito de avaliação tem grande relevância para a prática escolar como meio de selecionar, excluir e mensurar o aprendizado – o que é mais um erro que precisa ser corrigido.

Dessa forma, ocupa lugar de destaque no conjunto de aspectos referentes à educação escolar, utilizada pela maioria dos professores como instrumento de julgamento e mensuração de algo ou alguém (Alavarse, 2013; Freitas *et al.*, 2009; Sousa, 2010). Segundo Alavarse (2013), a avaliação deve contribuir através de seus resultados, para intervir na realidade, conduzidas por critérios e referências que possibilitem que as informações sejam comprovadas ou cadastradas, apoiadas em “técnicas e procedimentos bem organizados e aplicados, evitando julgamentos sem a devida consistência” (Alavarse, 2013, p. 11).

De forma a esclarecer as diferenças entre os diversos tipos de avaliação, é pertinente considerarmos alguns autores. Freitas *et al.* (2009, p. 9) enfatizam essa questão:

Embora a avaliação da aprendizagem em sala de aula seja o lado mais conhecido da avaliação educacional, este não pode ser tomado como o único nível existente de avaliação. A desarticulação ou do desconhecimento da existência dos demais níveis e a desconsideração da semelhança entre suas lógicas e suas formas de manifestação acabam por dificultar a superação dos problemas atribuídos à avaliação da aprendizagem. Os resultados desta

precisam ser articulados com os outros níveis que compõem o campo da avaliação, sob pena de não darmos conta da complexidade de construção de processos decisórios mais circunstanciais e menos ingênuos (Freitas *et al.*, 2009, p. 9).

A complexidade que o autor cita, acerca da necessidade de relação e de diferenciação entre os diferentes níveis de avaliação, nos faz refletir a respeito da importância do tema no processo educacional. Nessa discussão, devemos considerar outros níveis de avaliação para além da avaliação da aprendizagem, a citar: avaliação institucional, as avaliações de redes de ensino e avaliações de políticas públicas (Araújo, 2014; Freitas *et al.*, 2009).

Além disso, cabe pensar a relação do conceito com a qualidade da educação, através dos processos de mensuração dos seus resultados como processos não neutros e que envolvem a participação de vários sujeitos internos e externos ao ambiente escolar. Com isso, vale explicitar que a avaliação da aprendizagem é vista com foco no protagonismo do professor na sala de aula, bem como na sua prática pedagógica e nos fatores que abrangem as questões macro e micro em relação ao ambiente escolar (Freitas *et al.*, 2009).

Contudo, esse nível de avaliação compreende-se numa íntima relação com os demais níveis de avaliação, colocando o professor num processo de responsabilização. Situada como um dos principais instrumentos utilizados no interior da sala de aula, esta é envolta por todo o processo. Nesse sentido, a prática equivocada de classificação (quem passa e quem perde) pode ser colocada, muitas vezes, num esquema linear da prática docente, “algo prático para decidir quem merecia – ou não – a chancela de garantia de domínio do conhecimento escolar considerado como derivado do esforço e dedicação às tarefas escolares, portanto, dispositivo de reconhecimento do mérito” (Alavarse, 2013, p. 3).

A avaliação educacional, muitas vezes, é inserida, de forma justaposta, aos objetivos e aos demais elementos do planejamento escolar. Estes dão subsídios para a construção das avaliações, a partir de testes padronizados, provas construídas pelo próprio professor e atividades avaliativas do tipo escritas e orais, permitindo que o aluno demonstre ou não o aprendizado acerca do conhecimento, de modo a ficar sob a responsabilidade do professor a reflexão sobre a unidade entre objetivos-conteúdos-métodos, como inferência à aprendizagem no final do processo, promovendo a inclusão ou exclusão do aluno.

Ressaltamos, no entanto, que não concordamos com essa visão da avaliação de aprendizagem e explicitamos que entendemos a avaliação da aprendizagem como um movimento processual e contínuo, que envolve a dimensão social da escola. Isso, de modo que se promova a inclusão de todos ao acesso aos conteúdos e, ainda, ao alcance dos objetivos, pensando numa escola comprometida com a formação do aluno enquanto sujeito

subjetivo, em desenvolvimento e que sofre influências do meio que interferem nos resultados (Freitas *et al.*, 2009).

A escola é um espaço onde diferentes sujeitos colaboram, para que o processo educacional aconteça e se transforme, construindo a educação diariamente no ambiente escolar, onde ideias e concepções se entrelaçam com um objetivo comum dentro de um contexto histórico, espacial e formal. Nessa perspectiva, a avaliação institucional é essencial, pois reconsidera o significado da participação de diversos sujeitos nas ações cotidianas da escola e na formação dos estudantes.

“Se a avaliação em larga escala é externa, a avaliação institucional é interna à escola sob seu controle, enquanto a avaliação da aprendizagem é assunto preferencialmente do professor em sua sala de aula” (Freitas *et al.*, 2009, p. 35). Visto isso, vale ressaltar que esse tipo de avaliação educacional não busca “responsabilizar” os envolvidos pelos resultados, mas integrá-los a um processo de compromisso social, especialmente para as classes populares, de forma a exigir do Estado a responsabilidade pelo funcionamento e a qualidade da educação desejada (Bondioli, 2004; Dias Sobrinho, 2002). A avaliação institucional visa a monitorar problemas internos da escola e traçar estratégias que contribuam para a construção do PPP, conscientizando cada indivíduo sobre suas responsabilidades no projeto coletivo e servindo de ponte entre a avaliação da aprendizagem realizada pelo professor e as avaliações externas (Freitas *et al.*, 2009).

Ainda, é importante destacar que as avaliações educacionais foram implementadas na década de 1990, sob forte influência das políticas neoliberais e das diretrizes impostas por organismos internacionais, que definiam as regras para as políticas educacionais dos países membros. As avaliações em larga escala começaram a ganhar notoriedade no Brasil, a partir da promulgação da LDB, como exposto no artigo 9º, inciso V e VI, que definem como competências da união:

[...] V- coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;
VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 1996, art. 9º).

Mesmo diante da promulgação da referida lei, as avaliações educacionais só começaram a ganhar espaço com a proposta política de “Estado avaliador” como instrumento, com características reguladoras. Conseqüentemente, essas avaliações passaram a ser utilizadas como mecanismos de regulação da qualidade educacional, seguindo uma lógica de responsabilização dos atores externos (Afonso, 2001, 2009; Bonamino; Sousa, 2012; Freitas

et al., 2009; Lélis; Da Hora, 2020; Sousa; Oliveira, 2010). Essa posição reguladora das avaliações educacionais encontrou destaque pela capacidade de ir além da produção de subsídios, pois se demonstrou “eficaz” no controle e, a partir dessa característica controladora de “Estado avaliador” (Araújo, 2014, p. 54).

Diversos autores coadunam com essa concepção ao afirmar que, “dessa forma, as avaliações propiciariam informação, diagnóstico, regulação, monitoramento e controle (tanto do indivíduo quanto do sistema educacional) e legitimação das políticas” (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015, p. 4). Ressaltamos que, nesse sentido, utilizaremos o conceito de “regulação”, compreendido como forma de coordenação, controle e influência do Estado na educação, de modo a orientar e ajustar os sistemas escolares, por meio de regras estabelecidas e dos atores sociais, suas posições, seus interesses e suas estratégias (Barroso, 2005), sob a premissa do alcance de resultados desejáveis (Barroso, 2006).

Portando, pretendemos evidenciar que a regulação do controle da qualidade da educação tem, na avaliação externa, uma ferramenta principal no alcance dos objetivos (Schneider; Nardi; Durlin, 2018), pois “uma aplicação inadequada do conceito de regulação implicaria considerar como regulação indevida até mesmo a ação do Estado para, por exemplo, fazer cumprir direitos arduamente conquistados nas lutas sociais” (Freitas *et al.*, 2009, p. 55).

Nos debates existentes entre os benesses e prejuízos para a educação, são diversos os argumentos dos defensores e dos que criticam as práticas das avaliações em larga escala. Nesse cenário, autores como Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) apresentam como fundamentos favoráveis às avaliações em larga escala:

- a) responsabilização dos professores, alegando que este fator promove o comprometimento dos docentes, melhorando sua prática pedagógica e, conseqüentemente, o aprendizado dos alunos;
- b) instauração de uma cultura de avaliação dos serviços públicos e de transparência sobre seus processos e resultados;
- c) publicização dos resultados, viabilizando o processo de acompanhamento dos resultados pelos pais, permitindo-os escolherem em qual escola matricular seus filhos;
- d) comparações entre alunos, redes, escolas, municípios e estados;
- e) construção de base de dados.

De acordo com Pinto (2002), a responsabilização atribuída aos professores está frequentemente associada a práticas de avaliação mais conservadoras, como exames, rankings

e testes internacionais. Essas práticas não apenas influenciam o universo conceitual, mas também afetam as práticas profissionais da docência, impactando diretamente a aprendizagem dos alunos.

Intrínseca a essa política de responsabilização, a figura do professor assume um papel crucial. Isso, pois as avaliações externas, por meio da aferição do desempenho e da definição de competências e certificações profissionais, passam a controlar a prática pedagógica dos professores. “A lógica é transferir a responsabilidade aos profissionais locais para superar as fragilidades da escola e do seu ensino, impondo uma melhora urgente nos resultados nos indicadores oficiais de qualidade, sem a necessidade de maiores investimentos” (Lélis; Da Hora, 2020, p. 2). Assim, o professor é visto como um “fator associado” ao desempenho dos estudantes. Sobre isso, Freitas *et al.* (2009, p. 35) afirmam:

Se a academia, em suas teorias, se encantou demais com a figura do professor, as políticas públicas, quando não se encaram igualmente aplicando aquelas teorias, por contraste, quase o ignoram –a não ser para medir sua influência enquanto “fator associado” ao desempenho do estudante. Este tem sido o caso típico das estratégias de avaliação das políticas públicas. O mesmo vale para os demais atores da escola.

Além disso, é importante notar que a responsabilização atribuída ao professor não é exclusiva, pois envolve a gestão democrática da educação, avaliação e responsabilização (Bonamino; Sousa, 2012). No entanto, Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), Haddad (2008), Tenório e Lopes (2010) e Sousa (2014) apresentam alguns argumentos desfavoráveis em relação às avaliações de larga escala, incluindo os seguintes pontos:

- a) responsabilização com medidas punitivas e injustas (perda de empregos de gestores e professores), fechamento de escolas;
- b) interferência na autonomia dos docentes;
- c) provas padronizadas, sistemas de rankings e competições entre escolas e profissionais (injustiças relacionadas às bonificações) e alunos (premiações dos melhores);
- d) ensinar para testes difundidos, a partir de macetes que potencializam os resultados;
- e) ignorar os fatores externos que interferem no desempenho dos alunos;
- f) afunilamento curricular (priorizam matemática e português em detrimento de outras disciplinas, bem como priorizar conteúdos e habilidades importantes à formação dos educandos);
- g) influências negativas no gerenciamento do tempo, de modo a atender às pressões para darem conta dos conteúdos;
- h) aumento das desigualdades, já que os resultados podem promover a exclusão.

De acordo com Haddad *et al.* (2008), a desvalorização dos profissionais da educação, juntamente com as políticas de responsabilização, afeta principalmente a comunidade escolar. Essas políticas estão fortemente relacionadas à comercialização e internacionalização da educação na América Latina e no Brasil.

Segundo Tenório e Lopes (2010), outras questões, como pouca divulgação dos resultados, os quais não chegam até os professores, distanciamento da realidade dos alunos, desrespeitando as divergências regionais, avaliações impostas e uniformização de realidades distintas são questões desfavoráveis que se evidenciam, implicitamente, nas avaliações de larga escala aplicadas no Brasil. Nesse cenário, um exemplo de uso inadequado dos resultados das avaliações externas é desenvolver a prática escolar em função de habilidades e competências exigidas em determinada avaliação, “para além do direito do estudante, ao trabalhar apenas as matrizes, estamos reduzindo o currículo escolar a um curso preparatório para as avaliações (Araújo, 2014, p. 80).

A partir do que foi discutido, é necessário refletir sobre o papel que as avaliações educacionais assumem na política educacional, assim como a influência do uso de seus resultados na melhoria da qualidade da educação quando é feito de maneira eficiente e bem planejado. Dessarte, percebemos que as avaliações educacionais possuem a capacidade de avaliar, bem como mensurar e qualificar a educação brasileira, de seus sistemas e unidades escolares, além dos sujeitos. Elas vão além dessas atribuições, visto que os resultados têm um grande potencial para identificar os problemas inseridos no contexto de ensino e aprendizagem, em diversas variáveis, podendo, assim, ser um recurso diferencial na autoavaliação das práticas pedagógicas, mudanças no currículo e, conseqüentemente, melhorar o cenário das disciplinas avaliadas.

Nesse sentido, entendemos que as avaliações externas adentram a questões que envolvem currículo, estrutura, propostas pedagógicas, gestão e, por conseguinte, orientação às formulações de políticas públicas educacionais (Sousa; Oliveira, 2010). Com isso, é preciso compreender que o papel que as avaliações educacionais de larga escala possuem é muito relevante na política educacional e é determinado pelo uso de seus resultados, o que não é definido a priori no momento da adoção (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015).

Portanto, devido à sua abrangência, é compreensível que o conceito de avaliação esteja intimamente ligado ao “conceito polissêmico de qualidade” (Dourado; Oliveira, 2009; Tedesco; Rabelato, 2015). Esses conceitos são diversos e sofrem influências dos objetivos, do contexto, dos instrumentos, dos sujeitos e de outras variáveis. Além disso, essa relação entre

avaliação e qualidade destaca a complexidade de se definir critérios de qualidade na educação.

A avaliação deve ser vista como um processo dinâmico e multifacetado, não apenas para medir resultados, mas também para promover o desenvolvimento contínuo e sustentável da educação. Considerando as diferentes dimensões e influências, a avaliação pode ser utilizada como uma ferramenta poderosa para aprimorar a qualidade educacional e atender às necessidades de todos os envolvidos no processo educacional, contribuindo para um sistema educacional mais equitativo e eficaz.

5.1 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O Sistema de Avaliação da Educação Básica, criado na década de 90, é um conjunto de avaliações externas de larga escala, que, por meio de testes e questionários, visa diagnosticar a qualidade da educação brasileira (Brasil, 2018). Foi implantado num momento de redemocratização do país, que se iniciou em 1988, configurado por um contexto de reformas políticas, sociais e econômicas.

O Saeb tem por objetivo inicial promover mudanças nas formulações, implantações e gerenciamento das políticas públicas, entre elas as educacionais. Nesse cenário, a necessidade de informações sobre diversas realidades educacionais se tornou condicionante para a criação desse sistema, destacando as referidas avaliações como instrumento privilegiado de geração de informações (Pestana, 2016).

Além disso, o Sistema busca avaliar os sistemas de educação, identificando quais são os aspectos que afetam a educação do país, interferindo na seguridade dos direitos constitucionais e na execução de outras políticas públicas educacionais brasileiras. Nessa perspectiva, a Portaria nº 1.795/94, que institucionalizou o Saeb como um processo nacional de avaliação, em seu preâmbulo, define que este deveria garantir:

[...] uma educação básica de qualidade com equidade e eficiência; permanente monitoramento da execução e avaliação dos resultados das políticas públicas; organização sistêmica dos processos de monitoramento e avaliação envolvendo órgãos governamentais, universidades e centros de pesquisa; disseminação das informações geradas pelas avaliações junto ao público, de forma a garantir um controle social dos resultados [...] (Brasil, 1994 *apud* Brasil, 2014a, p. 33).

Entretanto, em seu processo histórico, o Saeb passou por diversas implementações, objetivando atender aos documentos normativos que regem a educação brasileira. Por essa perspectiva, apresentamos outros objetivos que merecem destaques:

[...] (i) produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões e Unidades da Federação e, quando possível, para os municípios e as instituições escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas; (ii) avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais; (iii) subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; e (vi) desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa (Brasil, 2023b, p. 1).

Notavelmente, o documento de referência do Saeb apresenta objetivos que visam a avaliar o processo educacional brasileiro em vários aspectos, através dos testes e questionários aplicados nas escolas brasileiras. As alterações que ocorreram a partir da Portaria Ministerial nº 935, de 21 de março de 2005, as quais reestruturaram o Saeb, estabeleceram que o sistema passa a ser composto por duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecidas como Prova Brasil.

A Aneb é aplicada de forma amostral em turmas com, no mínimo, dez alunos em escolas públicas e privadas. Já a Anresc passa a ser aplicada de forma censitária em escolas que tenham, minimamente, 30 alunos matriculados na última etapa do ensino fundamental dos anos iniciais (4ª série) e anos finais (8ª série), atualmente 9º ano. “Diferentemente do desenho proposto nos anos iniciais do Saeb, o governo federal decidiu centralizar o desenvolvimento e o aprimoramento do sistema e, em 2005, aplicar o teste em todas as escolas urbanas com mais de 15 alunos matriculados, chamando-o de Prova Brasil” (Brasil, 2014a, p. 33).

Faz-se importante enfatizar, ainda, que o Brasil participa de avaliações de larga escala mesmo antes da criação da Saeb. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), desde o início do ano 2000, faz parte desse processo. Embora o país venha participando do Pisa desde a sua primeira edição, só recentemente seus resultados passaram a integrar, de forma até então nunca vista, o discurso político e a própria agenda política da educação brasileira (Arruda; Ferreira; Lacerda, 2020; Macedo, 2014).

Nesse processo histórico, o Saeb entra numa nova fase, em 2005, abrangendo todas as escolas. A Prova Brasil sofreu várias alterações, especialmente nos questionários, abordando informações contextuais partilhados com o Saeb (Bonamino, 2016). A partir dos diversos instrumentos, faz-se o levantamento de informações e dados nos aspectos sociais, econômicos e culturais, além da proficiência no aprendizado das disciplinas matemática e português, formação de professores e gestores, condições estruturais das escolas, entre outros fatores que promovem o monitoramento da realidade educacional, para que ocorra a elaboração de políticas públicas, bem como a implementação das existentes (Brasil, 2018).

Nessa perspectiva, Gomes (2019, p. 3) cita o Saeb como:

[...] um sistema de avaliação complexo, com informações relevantes acerca do desempenho estudantil e do contexto intra e extraescolar, se utilizados como norteadores do aprimoramento das políticas educacionais rumo à universalização da qualidade da educação como direito subjetivo dos cidadãos, tais dados poderão contribuir significativamente para que se possa ter uma escola inclusiva e de qualidade [...].

A proposta de utilizar questionários estruturados para alcançar essas metas demonstra um compromisso com a melhoria contínua da educação e a implementação de políticas baseadas em evidências concretas e dados robustos. Ainda sobre os objetivos dos instrumentos utilizados no Saeb, o documento de referência cita:

Estruturados como instrumentos dentro de uma ampla pesquisa, os questionários têm como objetivo geral produzir indicadores e informações que permitam mensurar as diferentes dimensões da qualidade da educação, com base nos princípios estabelecidos pela Constituição Federal, pelas normas legais da área educacional e por outros documentos norteadores da prática educacional. Como objetivos específicos, os questionários devem:

- mensurar aspectos importantes da qualidade da educação básica até então desconsiderados nos levantamentos oficiais produzidos;
- nortear estudos para compreender a realidade educacional do país;
- favorecer o acompanhamento, inclusive longitudinal, da evolução do processo educacional;
- contribuir com a construção de sólida e consistente base de dados sobre a Educação Básica nacional para servir de referência para o estudo e para a elaboração de políticas educacionais nacionais, regionais e locais, tendo por base os princípios estabelecidos na legislação educacional;
- possibilitar a comparação entre diversas políticas públicas, internacionais e subnacionais, na área educacional e auxiliar na identificação de iniciativas bem-sucedidas (Brasil, 2018, p. 40).

O texto destaca a importância dos questionários como ferramentas de pesquisa para medir a qualidade da educação básica em diversas dimensões, conforme os princípios estabelecidos pela Constituição Federal e outras normas legais. Os objetivos específicos mencionados são vitais para uma compreensão abrangente da realidade educacional no país. Estes reforçam a necessidade de um sistema educacional que não apenas avalie a performance acadêmica, mas que também considere uma gama de fatores contextuais que impactam a qualidade da educação.

Com isso, faz-se importante ressaltar que documento de referência do Saeb apresenta uma matriz específica para a construção dos questionários, a partir de eixos da qualidade, envolvendo temas e tópicos. Esses temas compreendem: atendimento escolar (acesso e infraestrutura); ensino e aprendizagem (currículo e práticas pedagógicas); investimentos (mecanismos e programas de financiamento público, arrecadação de recursos pela escola); profissionais da educação (formação profissional, condições de trabalho e condições de

emprego); gestão (planejamento de gestão da escola e da rede, participação na escola e na rede); equidade (contexto socioeconômico, cultural e espacial, intersectorialidade e inclusão); cidadania, direitos humanos e valores) (Brasil, 2023b).

Contudo, observamos que essa matriz é conectada com o artigo 3º da Portaria nº 267, de 21 de junho de 2023, o qual determina as diretrizes de realização do sistema de educação, considerando a qualidade da educação básica da educação como um atributo multidimensional. Portanto, a partir de dimensões intra e extraescolares, entendemos o “aluno educado” como aquele que teve todos os aspectos que contribuíram para a sua formação, como os elementos essenciais e significativos no processo educacional, citados em Dourado e Oliveira (2009).

Segundo o documento, os instrumentos utilizados dialogam, em linhas gerais, com os objetivos definidos pelo sistema de avaliação, representando, juntos, uma análise da situação educacional das instituições escolares do país. Posto isso, a importância de considerar diversos contextos na análise dos resultados da educação básica se faz necessária, pois esses indicadores de contexto fornecem uma visão mais abrangente e detalhada da situação educacional, proporcionando uma compreensão mais profunda dos fatores que influenciam os resultados educacionais, como taxas de aprovação, reprovação, abandono e distorção idade-série (Horta Neto; Junqueira; Oliveira, 2016).

[...] com o intuito de complementar o retrato que esse índice e os resultados das suas avaliações da educação básica forneciam, começou a desenvolver um conjunto de novos indicadores (referentes ao nível socioeconômico das escolas, à complexidade da gestão escolar e à formação, regularidade e esforço dos docentes) e passou a utilizá-los, como indicadores de contexto, na divulgação dos resultados de suas avaliações externas. Também passou a divulgar, em um painel online, além dessas, outras informações e indicadores produzidos pelo Instituto, tais como taxas de aprovação, reprovação, abandono e distorção idade-série (Horta Neto; Junqueira; Oliveira, 2016, p. 29).

As impressões dos autores enfatizam acerca dos aspectos inerentes ao processo educacional, os quais são importantes na construção de indicadores, compreendendo a relação existente entre contextos, o que interfere, de maneira significativa, nos resultados das avaliações. Nesse contexto, cabe destacar que, atualmente, o Saeb é composto por três provas unificadas: Anresc, Prova Brasil, Aneb e Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Esses termos, no entanto, não são mais utilizados (Alves; Soares, 2013; Bonamino; Sousa, 2012; Chirinéa, 2017; Inep, 2024).

As diversas modificações pelas quais passaram as avaliações do Saeb as classificaram em três gerações. Até 2005, elas possuíam um caráter diagnóstico sobre os sistemas de ensino

e eram realizadas em nível amostral, o que as classificavam, até o período, como avaliações externas de primeira geração, especialmente, por serem divulgadas publicamente via internet, mas não serem devolvidas para as escolas (Alves; Soares, 2013; Bonamino; Sousa, 2012).

A segunda geração do Saeb por sua vez, tem seu desdobramento a partir da criação do Ideb, regulamentado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o qual dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Chirinéa, 2017; Tosta; Ney; Silva, 2020). O Índice é composto por duas variáveis: taxa de aprovação e a média do rendimento nas disciplinas de português e matemática (Bonamino; Sousa, 2012; Sousa, 2018). Ele é considerado um marco para a segunda geração de avaliações, pois os resultados são divulgados sem prejudicar os recursos destinados às escolas, por meio dos programas. Além disso, tem um impacto simbólico significativo, refletido na pressão por melhores resultados por parte da sociedade e dos pais de alunos (Alves; Soares, 2013; Bonamino; Sousa, 2012; Saviani, 2008).

Consequentemente, ressaltamos que o Ideb é utilizado pelo Estado como um instrumento de regulação de políticas públicas, especialmente das políticas educacionais, sendo seus resultados usados, de forma distorcida, como indicadores de qualidade pelos sistemas de educação, o que os inserem na perspectiva de gestão competitiva, advinda de um Estado regulador e avaliador (Chirinéa, 2017), refletindo mais um equívoco. No entanto, a autora também compreende o uso do Índice por outro viés:

O Ideb, portanto, passou a ser, além de propositor de políticas públicas, o indutor de ações das escolas e dos sistemas de ensino para efetivação da qualidade. Embora seja um indicador de resultado, e não de qualidade, é a partir deste – e da divulgação dos seus resultados – que se mobilizam ações para melhoria das notas do índice (Chirinéa, 2017, p. 10).

Recentemente, ao analisar a influência dos instrumentos reguladores nos sistemas educacionais, Araújo (2023, p. 6) expõe que o Ideb é “considerado como um indicador objetivo para aferir a qualidade da educação, [...] constituindo um dos instrumentos dos novos modos de regulação para aferir o desempenho dos educandos/as da educação Básica”. Ainda, Schneider, Nardi e Durli (2018, p. 121) citam que,

Dentre os objetivos do Ideb não claramente anunciados no Decreto estão o de incentivar certos comportamentos e monitorá-los tendo em vista o atendimento dos padrões estabelecidos; promover a descontração da responsabilidade do Estado e responsabilizar a comunidade escolar pelos resultados educacionais; e, ainda, promover padrões de desempenho mais objetivos e mensuráveis alinhando os currículos a esses padrões. Conducente às formas de regulação praticadas em muitos países, esses objetivos seguramente constituem medidas que visam introduzir políticas de accountability na educação pública brasileira, ou seja, que combinam

processos de responsabilização com avaliação e prestação de contas dos resultados educacionais.

Dessa forma, observa-se que os autores interpretam esses objetivos de maneira distorcida, a partir da política de prestação de contas, que visa responsabilizar gestores, professores e a comunidade escolar pelos resultados alcançados, estabelecendo uma relação de troca. Nesse contexto de responsabilização, surge a inclusão do termo “*accountability*” e a criação do Ideb, em 2007, que “por sua vez, surge com o objetivo de ancorar um sistema de metas educacionais” (Fernandes, 2016, p. 103).

Visto isso, mesmo diante do que está definido no documento quanto aos objetivos do Saeb e em relação ao conceito de qualidade de educação que norteia o documento, estes são discutidos por autores do meio acadêmico, como: Bonamino e Sousa (2012), Coelho (2008), Dambros e Mussio (2014), Dias Sobrinho (2002), Lacruz, Américo e Carniel (2019) e Sousa e Oliveira (2010), os quais observam outras perspectivas e intencionalidades das avaliações consideradas um instrumento regulador e avaliador da educação. Isso, tendo em vista uma política de responsabilização feita pelos gestores e a mídia, e de atribuições aos sistemas e às escolas pelas suas consequências o que contribui para a utilização equivocada no uso dos resultados. Além disso, os autores afirmam que essa função reguladora justificada como descentralização de responsabilidades, são características de uma política neoconservadora.

Nesse contexto, o ranqueamento insere-se como consequência dessa política de menos participação do estado. “O ranqueamento firma-se como uma necessidade para as políticas e essencial para aprimorar o sistema educacional, levando, inclusive, os governos à utilização ampla dos testes acompanhados de prêmios à escola, seus professores e alunos” (Horta Neto; 2013, p. 24). Segundo esses autores, as informações produzidas pelas avaliações do Saeb podem ser utilizadas por duas possibilidades, classificadas como positivas ou negativas. As possibilidades positivas têm o potencial de promover o diagnóstico da escola, contribuindo para o planejamento, a intervenção e o monitoramento da educação escolar, a fim de melhorar o ensino ofertado ao disponibilizar dados relevantes sobre os êxitos e os problemas encontrados nessa atividade. Já os possíveis aspectos negativos se evidenciam no ranqueamento, na estigmatização e na responsabilização vertical de escolas e de seus profissionais, por exemplo.

Em controvérsia aos equívocos de interpretação realizados, quanto aos objetivos, os documentos oficiais afirmam que as avaliações devem nortear as políticas educacionais, de forma que sejam apropriados pela gestão dos sistemas e das escolas, sendo guias na elaboração dos currículos escolares e na prática docente, dentre outros fins que se inserem no

processo (Sousa; Oliveira, 2010). Diante desse contexto, nesta pesquisa, as discussões serão norteadas a partir dos objetivos explícitos nos documentos de referência.

Os objetivos da avaliação, declarados nos documentos oficiais, tendem a afirmar como expectativa que a avaliação venha a subsidiar os diferentes níveis do sistema na tomada de decisões com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Desse modo, espera-se que os resultados da avaliação venham a ser apropriados pelos gestores e equipes centrais e regionais das Secretarias de Educação bem como pelas escolas, havendo menção ainda, por alguns estados, quanto à expectativa de que a comunidade escolar como um todo – envolvendo alunos e pais – venha a se inteirar dos resultados obtidos pelas escolas. Ou seja, há referências de que a avaliação deve iluminar e trazer consequências para a formulação e/ou reformulação das políticas educacionais em relação às suas diretrizes, prioridades e metas, focalizando questões relativas à gestão, ao currículo e à infraestrutura, assim como às propostas e práticas das escolas, particularmente em relação a aspectos que concernem ao desenvolvimento do currículo (Sousa; Oliveira, 2010, p. 12).

Retornando às gerações das avaliações de larga escala, temos a terceira geração, que tem forte referência com a política de responsabilização, explícita no mecanismo de remuneração dos professores e gestores escolares (Afonso, 2009; Alves; Soares, 2013; Freitas, 2007; Oliveira, 2021; Saviani, 2008). Assim, os profissionais de educação são responsabilizados pela qualidade desta área, submetendo suas práticas a procedimentos avaliativos que são refletidos no Ideb (Chirinéa, 2017; Maroy, 2011).

Tal prática se relaciona com a forma de regulação de um Estado avaliador, que ocorre através de um processo de prestação de contas, meritocrático e de responsabilidade das escolas, as quais são colocadas pela mídia e pelos sistemas num *ranking*, como forma de *accountability* (Afonso, 2009). No entanto, as análises de políticas de avaliação do final do século XX e início do século XXI se apropriaram do conceito de “*accountability*” para delimitar políticas de avaliação baseadas nos princípios de prestação de contas e responsabilização (Chirinéa, 2017; Sousa, 2012).

Dentre os aspectos observáveis na execução das avaliações de larga escala, é necessário conhecer como os resultados são utilizados pelos sujeitos, principalmente, como instrumento na melhoria da educação dos alunos nos componentes curriculares que são alvos de avaliações (Freitas *et al.*, 2009). Assim, pontuamos a política curricular, a qual foi introduzida com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sob uma perspectiva teórico-construtivista, sete anos após a implantação do Saeb, que ocorreu nos anos 90 (Muylaert, 2020). Ao contrário da implementação dos PCNs, que não foi obrigatória nos sistemas de ensino, a BNCC, que possui força de lei, por meio de decreto, tornou a implementação dos currículos obrigatória em todas as redes de ensino a partir dessa nova base (Muylaert, 2020).

Elaborado enquanto política pública, o documento diz que “a finalidade é orientar os sistemas de ensino na elaboração de suas propostas curriculares” (Brasil, 2016, p. 24 *apud* Antunes, 2019, p. 53). No entanto, existem inúmeras tensões quanto à elaboração da BNCC, principalmente sobre a sua relação com as avaliações de larga escala.

Antunes (2019) afirma que, ao contrário do que propõe o documento, este serve como um instrumento gerenciador que induz a práticas educativas antidemocráticas, promovendo a desvalorização dos saberes dos professores, voltando-se para a padronização, bem como para o desrespeito à diversidade e à autonomia pedagógica. Nesse contexto, Freitas (2015) tece uma crítica voltada à fala de Manuel Palácio, secretário de Educação da época da elaboração da Base. Com isso, o autor enfatiza que o secretário não se referiu à BNCC como um currículo, mas como um documento que tem como objetivo definir o ensino, o que evidencia o equívoco quanto à elaboração desse documento.

Elaborada após a matriz de referência da Saeb, a Base provocou um efeito inverso. Na lógica temporal e pedagógica, a matriz de referência deveria ser construída após a elaboração do currículo, no entanto o que ocorreu foi o contrário. Na prática, a matriz curricular é elaborada tendo como referência os conteúdos da avaliação. Logo, essa tensão entre currículo e avaliação se legitima no afunilamento do currículo, visto como um dos pontos negativos da Base, pois o currículo fica submetido a priorizar as competências e habilidades que são exigidas pelas avaliações educacionais, sem incluir as aprendizagens significativas, outras competências também necessárias, desconsiderando a organização da vida social dos professores, sua autonomia pedagógica e seus conhecimentos.

Evidentemente, a base foi elaborada para servir o desenvolvimento do mercado, atendendo aos interesses dos organismos multilaterais, por meio da centralização do currículo, viabilizando a regulação implantada pelo neoliberalismo em 1990, ação evidente nas avaliações de larga escala (Antunes, 2019; Lima; Godin, 2012; Muylaert, 2020). Visto isso, em seu trabalho sobre a trajetória do Saeb, Pestana (2016), sob a perspectiva de diversos autores que abordam o tema, analisa os impactos, significados, sentidos e usos, considerando-o como um instrumento funcional de imposição do mercado, atrelado à concepção de Estado Mínimo, de modo a provocar consequências, como a homogeneização das escolas, o estreitamento do currículo e a precarização na formação dos professores.

Por outro lado, Pestana (2016) afirma que as informações geradas contribuem para a transparência nas ações do Estado e, como consequência, tem-se a diversificação de políticas, orientações para os investimentos, controle social e a responsabilização dos agentes educacionais (Bonamino, 2013; Freitas; 2013; Pestana, 2013, 2016; Sousa, 2013). Todavia,

entre as análises convergem a crítica em que se consideram evidentes os efeitos negativos gerados no sistema educacional, a partir das informações produzidas pelo sistema de avaliação (Pestana, 2016).

Em controvérsia aos equívocos de interpretação realizados, os documentos oficiais afirmam que os objetivos das avaliações devem nortear as políticas educacionais, de forma que sejam apropriados pela gestão dos sistemas e das escolas, sendo guias na elaboração dos currículos escolares e na prática docente, dentre outros fins que se inserem no processo (Sousa; Oliveira, 2010). Diante desse contexto, nesta pesquisa, as discussões foram norteadas a partir dos objetivos explícitos nos documentos de referência.

Os objetivos da avaliação, declarados nos documentos oficiais, tendem a afirmar como expectativa que a avaliação venha a subsidiar os diferentes níveis do sistema na tomada de decisões com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Desse modo, espera-se que os resultados do Saeb venham a ser apropriados pelos gestores e equipes centrais e regionais das Secretarias de Educação bem como pelas escolas, havendo menção ainda, por alguns estados, quanto à expectativa de que a comunidade escolar como um todo – envolvendo alunos e pais – venha a se inteirar dos resultados obtidos pelas escolas.

Ou seja, há referências de que a avaliação deve iluminar e nortear a formulação e/ou reformulação das políticas educacionais em relação às suas diretrizes, prioridades e metas, focalizando questões relativas à gestão, ao currículo e à infraestrutura, assim como às propostas e práticas das escolas, particularmente em relação a aspectos que concernem ao desenvolvimento do currículo (Sousa; Oliveira, 2010, p. 12). Nesse cenário, destacamos que o documento de referência do Saeb apresenta objetivos que visam a avaliar o processo educacional brasileiro em aspectos que envolvem a qualidade da educação, a partir das dimensões intra e extraescolares, e que estes sejam orientadores para as devidas inferências nas construções e apropriações das políticas públicas.

Tendo em vista as avaliações de larga escala, entendemos que esse instrumento, se bem trabalhado, visa à maior descentralização dos recursos financeiros, delegando mais responsabilidades e autonomia aos sistemas de educação. Portanto, as avaliações passam a auxiliar a gestão escolar e avaliar as escolas por meio dos resultados do “conhecimento” produzido (Oliveira, 2021).

Então, faz-se pertinente entendermos que as avaliações de larga escala do tipo Saeb, enquanto políticas públicas educacionais, através da perspectiva de um mecanismo controlador, caracterizado pela reforma do Estado, possibilitaram mudanças na educação básica (Fonseca, 2009). No entanto, a falta de consenso quanto aos avanços trazidos para o

monitoramento e a avaliação da qualidade da educação ofertada e a positividade do impacto que o Ideb e suas metas proveram nas políticas públicas educacionais, tem levado a discussões pelo ponto de vista dos conceitos de qualidade e da responsabilização aplicados por determinadas redes de ensino (Horta Neto; Junqueira; Oliveira, 2016).

Logo, diante do que identificamos como as diversas faces na utilização dos resultados das avaliações e nos mecanismos que possibilitam o alcance desses dados, a utilização dos indicadores definidos pelo Saeb pelos sistemas educacionais, via avaliações de larga escala, precisam encontrar um espaço para o uso, utilizando-os como indutores de melhorias da educação e dos próprios resultados. Dessa forma, espera-se que seja possível contribuir para a construção de políticas públicas educacionais que desenvolvam uma consciência de papéis e responsabilidades por parte de cada sujeito envolvido nos sistemas educacionais, objetivando, prioritariamente, a transformação da realidade.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados das avaliações do Saeb desempenham um papel estratégico no aprimoramento da qualidade do ensino, pois oferecem informações detalhadas sobre o desempenho dos estudantes em diferentes áreas do conhecimento. Esses dados servem como um diagnóstico fundamental para gestores educacionais, professores e formuladores de políticas, permitindo identificar os principais desafios enfrentados pelas escolas e direcionar esforços para a implementação de ações pedagógicas mais eficazes. Assim, o uso dos resultados do Saeb promove uma educação mais alinhada às necessidades dos estudantes, contribuindo diretamente para a melhoria dos índices educacionais, como o Ideb, e para a formação de uma base sólida de ensino no país.

6.1 PARTICIPAÇÃO DAS ESCOLAS E O DESEMPENHO NAS AVALIAÇÕES DA SAEB

Para apresentar os dados referentes ao cenário educacional de Ipecaetá no Saeb, foi escolhida a etapa anos finais do ensino fundamental, desenvolvida nas quatro escolas dentre as 26 unidades de ensino do município que ofertam a educação básica. Essa escolha se deve pela participação continuada no Saeb.

Dentro do recorte temporal definido para a coleta de dados, período que compreende entre 2007 e 2023, detectamos que mais três escolas de ensino fundamental (anos finais) participaram das avaliações educacionais durante algumas edições. Entre elas, estão: Escola Eulina Piaggio de Oliveira, Escola Professora Eulira Dias e Escola Margarida Rodrigues.

A Escola Eulina Piaggio de Oliveira pertencia à rede estadual até 2015, por sua vez foi municipalizada cumprindo o previsto no art. 11, inciso V da LDB, que define como prioridade dos municípios a oferta da etapa ensino fundamental (anos iniciais e anos finais):

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1996, art. 11).

Dessa forma, para atender à determinação da legislação, a escola teve seus alunos transferidos para outra instituição da rede municipal na mesma localidade. Com isso, o prédio

ficou fechado até o ano de 2017, quando foi cedido ao município, atendendo, atualmente, os alunos do ensino fundamental (anos iniciais).

A Escola Eulira Oliveira Dias e Escola Margarida Rodrigues, que pertenciam à rede municipal e eram localizadas na zona rural, também deixaram de ofertar a etapa final do ensino fundamental, no ano de 2018, sendo incluídas em um processo de nucleamento por regiões, por serem localizadas em regiões de difícil acesso para os professores oriundos de cidades vizinhas. “Em 2013 as classes multisseriadadas deixaram de existir e assim formaram-se núcleos nas regiões para atender aos discentes sem qualquer transtorno, uma vez que 79% de nossos prédios escolares estão localizadas no campo” (Ipecaetá, 2015a, p. 13).

A Tabela 5 mostra a quantidade de matrículas dessas escolas nos seus últimos anos em que ofertaram o ensino fundamental (anos finais):

Tabela 5 - Matrículas das Escolas do Ensino Fundamental anos finais de Ipecaetá que foram inativadas

ESCOLA	MATRÍCULA/ANO			
ANO	2011	2013	2015	2017
Eulina Piagio de Oliveira	15	31	17	-
Margarida Rodrigues	10	15	14	9
Prof. Eulira O. Dias	13	10	13	12

Fonte: Inep (2024).

Arroyo (2007), em seus estudos sobre educação do campo, aborda o fechamento das escolas rurais como um problema significativo que afeta profundamente as comunidades camponesas. Ele argumenta que o fechamento dessas escolas não apenas limita o acesso à educação, mas também impacta negativamente a organização social e cultural dessas comunidades.

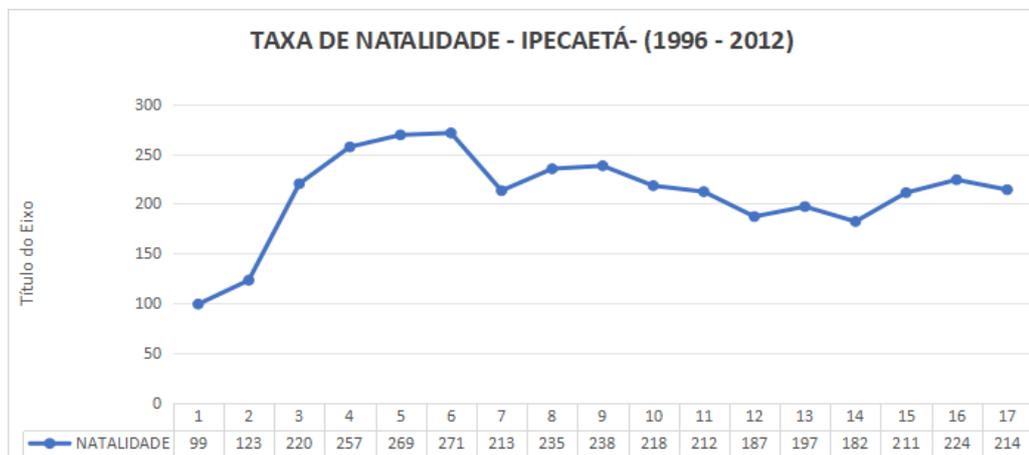
Além disso, o autor enfatiza a importância de políticas públicas que objetivem coibir o fechamento das escolas rurais e garantir o direito à permanência e ao acesso à educação para as crianças camponesas. Ele sugere que a formação de educadores do campo e a implementação de práticas pedagógicas adaptadas às realidades rurais são essenciais para enfrentar esse desafio, bem como ressalta a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e sustentável para a educação rural, de modo que respeite e valorize as especificidades das comunidades camponesas (Arroyo, 2007).

Nesse enfoque, de modo a entender a justificativa para a redistribuição dos alunos, levantamos dados sobre a natalidade infantil no município e a matrícula na rede, averiguando

se há uma possível relação entre os dois indicadores que justifiquem a prática adotada pelo município. Segundo Davi (2021) e Mendes (2024), a natalidade infantil e a taxa de matrícula nas escolas são aspectos fundamentais para a compreensão do panorama educacional e demográfico de uma região.

A conjunção desses dados revela a demanda por vagas escolares e sua relação com as necessidades populacionais. Com isso, compreender o contexto é essencial para a formulação de estratégias eficazes de ensino e planejamento educacional (Nascimento, 2024; Palazzo; Oliveira, 2024; Soares, 2024). Nesse cenário, o Gráfico 1 apresenta a natalidade no município durante os anos que antecedem o período de escolaridade correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental.

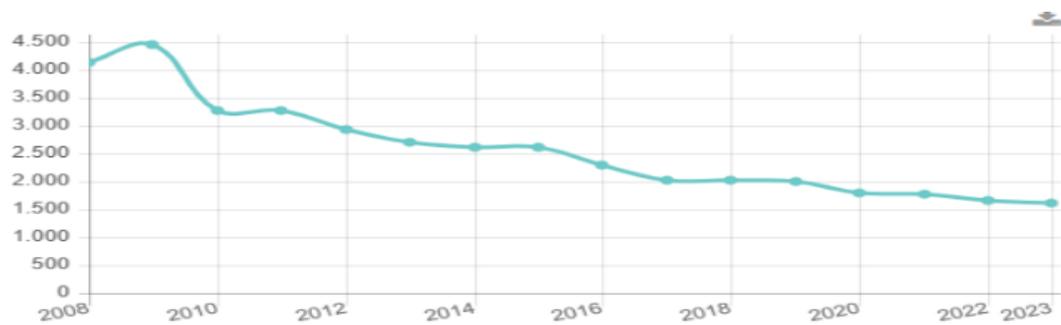
Gráfico 1 - Taxa de natalidade Ipecaetá - (1996- 2012)



Fonte: Brasil (2024a).

Observamos, no Gráfico 1, queda na natalidade a partir do ano de 2002, mantendo uma discreta oscilação. Esse declínio sugere a diminuição na matrícula na etapa dos anos iniciais do ensino fundamental nos anos seguintes correspondentes à idade escolar. Visto isso, o Gráfico 2 apresenta a evolução da matrícula nessa mesma etapa.

Gráfico 2 - Matrícula anos iniciais (2008 a 2023) – Ipecaetá-BA

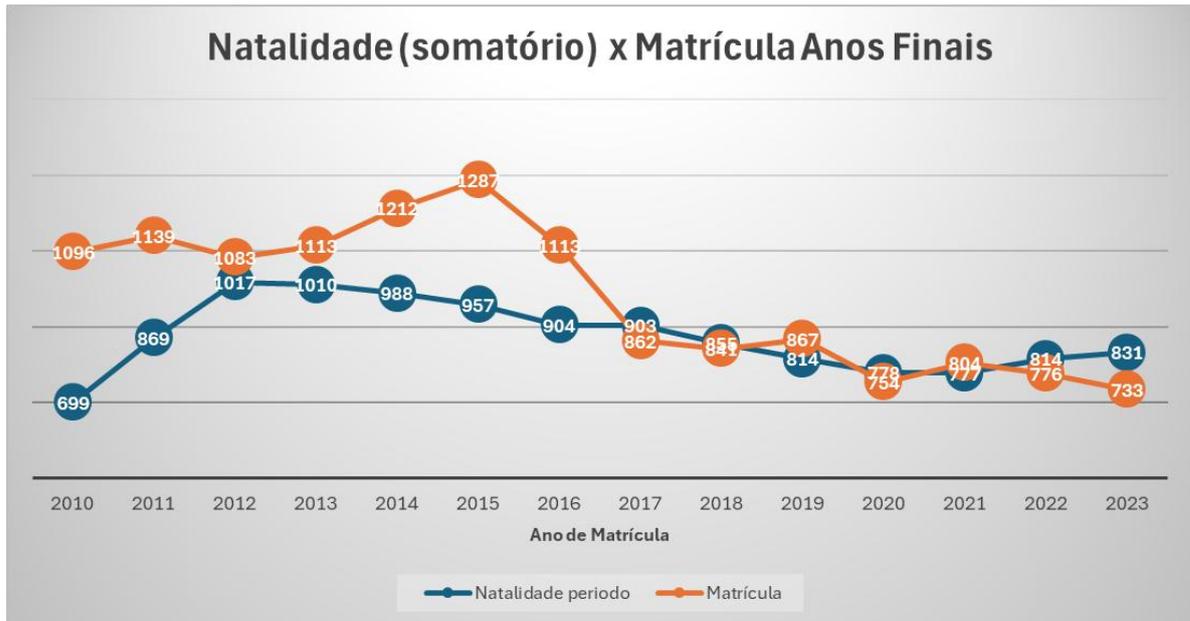


Ipecaetá

Fonte: IBGE (2024).

O Gráfico 2 apresenta um decaimento na matrícula nos anos iniciais, a partir de 2010, aproximadamente no período em que corresponde a idade escolar das crianças que nasceram a partir de 2002. Contudo, apresentamos, no Gráfico 3, a matrícula na etapa anos finais, etapa da educação básica, para melhor entendermos a influência do fator natalidade no quantitativo da matrícula das escolas analisadas.

Gráfico 3 - Natalidade x matrícula na rede municipal - anos finais (2007 a 2023) - Ipecaetá-BA



Fonte: elaboração própria com base em Brasil (2024a, 2024b).

A natalidade apresentada no Gráfico 3 corresponde ao somatório dos quatro anos da taxa de natalidade e 14 anos anteriores ao ano de matrícula, no limite mínimo, como demonstrado na Tabela 6. Sendo assim, no Gráfico 3, a natalidade correspondente à matrícula de 2010 se refere ao somatório da taxa de natalidade de 1996 a 1999, pois a Tabela 6 indica o intervalo dos alunos matriculados do 6º ao 9º ano, na idade certa, entre 11 e 14 anos.

Tabela 6 - Somatório da taxa de natalidade - 1996 a 2023

(continua)

Ano de matrícula	Natalidade correspondente
2010	1996 a 1999
2011	1997 a 2000
2012	1998 a 2001
2013	1999 a 2002
2014	2000 a 2003
2015	2001 a 2004

Tabela 6 - Somatório da taxa de natalidade - 1996 a 2023

(conclusão)

Ano de matrícula	Natalidade correspondente
2016	2002 a 2005
2017	2003 a 2006
2018	2004 a 2007
2019	2005 a 2008
2020	2006 a 2009
2021	2007 a 2010
2022	2008 a 2011
2023	2009 a 2012

Fonte: elaboração própria com base Brasil (2024a).

A partir da análise dos dados apresentados no Gráfico 3, identificamos que, no período demarcado, houve uma queda significativa de aproximadamente 300 alunos na taxa de matrícula de 2009 a 2023. No entanto, observamos também que houve um pico no ano de 2015, consequência da taxa de retenção no 9º ano, ocorrida em todas as escolas em 2014 (Inep, 2024), e do processo de municipalização da escola denominada aqui como Escola B e da Escola Eulina Piagio de Oliveira, nos anos de 2015 e 2016, respectivamente, de modo que os alunos migraram para as escolas da rede municipal que atendiam à etapa do ensino fundamental anos finais.

A queda na natalidade infantil no município, a partir do ano de 2002, evidenciada pelo Gráfico 1 sugere a hipótese do nucleamento de escolas por região na oferta da etapa de ensino anos finais do ensino fundamental, devido à baixa demanda de matrícula (Alves Sobrinho, 2023; Reis, 2021). Diante disso, recomenda-se que políticas públicas sejam direcionadas para contornar possíveis desafios decorrentes dessa relação, visando à melhoria do sistema educacional (Machado, 2024), além de buscar proporcionar infraestrutura escolar adequada e promover a oferta de educação de qualidade, mesmo em regiões com baixa demanda (Pereira, 2024; Silva, 2025).

Assim, ao definir as escolas a serem discutidas e analisadas, estabelecemos como primeira categoria de análise “participação das escolas nas séries históricas do Saeb”. Estas foram identificadas aqui por letras (A, B, C, D, E, F e G), objetivando o anonimato. Para isso, elaboramos o Quadro 2, sinalizando em quais edições cada uma delas participou. Vejamos:

Quadro 2 - Participação das escolas (anos finais) nas séries das avaliações do Saeb

Escolas participantes anos finais	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
Escola A	X	X	X	X	X	X	ND*	ND*	X	X
Escola B		X	X	X	X	ND	ND	X	ND	X
Escola C		X	ND	X	X	X	ND	X	ND	X
Escola D			X	X	X	ND	ND	ND	ND	X
Escola E		X		X						
Escola F			ND							
Escola G			ND	X						

Fonte: elaboração própria com base em Inep (2024).

Para nível de esclarecimento, a sigla “ND” consta no sistema do Saeb como identificação das escolas que não tiveram seus dados divulgados, devido ao critério utilizado pelo Inep (Quadro 2). Com isso, definiu-se que só terão seu resultado divulgado escolas com, no mínimo, dez alunos participantes, e alcançarem uma taxa de pelo menos 80% dos alunos matriculados e cadastrados no sistema do censo 2017 e 2019 (Brasil, 2017a, 2019; Inep, 2024).

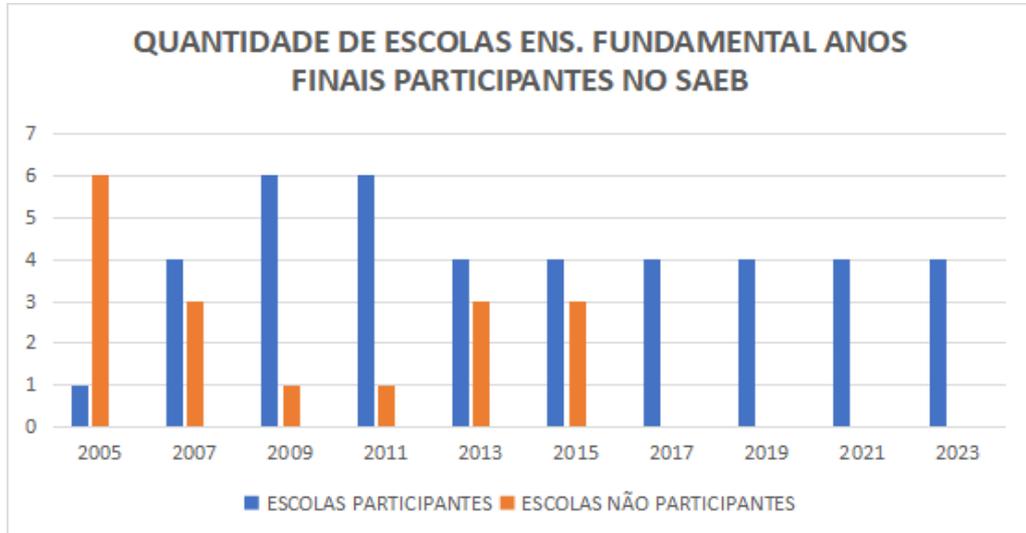
Nesse viés, considerando os dados referentes a 2005, o município participou apenas com a Escola A. Apenas a participação dessa escola do sistema municipal, na referida edição do Saeb, justifica-se pelos critérios “localização na zona urbana” e “número de alunos matriculados na série/ano” – no 9º ano. Assim, foi considerada a única apta no município a participar da avaliação no ano corrente.

“Diferentemente do desenho proposto nos anos iniciais do Saeb, o governo federal decidiu centralizar o desenvolvimento e o aprimoramento do sistema e, em 2005, aplicar o teste em todas as escolas urbanas com mais de 15 alunos matriculados, chamando-o de Prova Brasil” (Brasil, 2014a, p. 33). No entanto, a partir da edição de 2007, ano de criação do Ideb, percebemos uma ampliação no número de escolas participantes: quatro escolas, dentre as sete escolas existentes no município no ano em questão.

Destarte, observamos, a partir do Quadro 2, que as Escolas A, B e C participaram de todas as edições das avaliações do Saeb que ocorreram de 2007 até 2023, correspondendo à taxa de 100%, enquanto a Escola D só participou de oito edições (2009 a 2023), o que

equivale a 90%. Vale ressaltar que não encontramos no site do Inep dados que indicassem sua participação no ano de 2007 (Inep, 2024).

Gráfico 4 - Participação das escolas nas séries 2007-2023



Fonte: elaboração própria com base nos dados do Inep (2024).

A partir da edição de 2007, a quantidade de escolas participantes foi gradualmente ampliada. Isso nos permite considerar que, com a criação do Ideb, o critério de inclusão passou a ser censitário para todas as escolas públicas, permitindo ao Inep combinar as medidas de desempenho dos estudantes nas áreas avaliadas com o fluxo escolar. No Gráfico 4, observamos que a quantidade de escolas participantes se manteve exata nas edições de 2009 e 2011, nas quais participaram seis escolas (Escolas A, B, C, D, F e G). No entanto, essa quantidade foi reduzida a partir de 2013, mantendo a participação constante das quatro escolas que funcionam atualmente (A, B, C, D).

Possivelmente, a participação constante nas séries históricas do Saeb esteja relacionada com a preocupação com o Ideb e a inter-relação do indicador com programas do MEC, a exemplo do PDE e outros que tenham interferência direta na transferência de recursos de apoio à gestão escolar e nos PAR, beneficiando as escolas que atingissem a meta com o aumento de recursos (Bauer *et al.*, 2017; Fernandes, 2016). Em resumo, o Saeb desempenha um papel vital na busca por uma educação de qualidade no Brasil.

Ao longo dos anos, o Sistema se adaptou e evoluiu, ampliando sua abrangência e garantindo uma avaliação cada vez mais completa e informativa (Madeira; Caprara, 2024). Nesse cenário, a Tabela 7 apresenta algumas características dessas quatro escolas que mantiveram constante sua participação no Saeb a partir de 2011.

Escola	Localização	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
Escola A	Zona Urbana (Matrícula)	73	55	81	70	51	59	43
	Taxa de evasão	15,7	7,4	9,9	18,8	25,8	1,7	4,6
Escola B	Zona Urbana (Matrícula)	25	14	0	31	34	21	45
	Taxa de evasão	20,5	23,8	0	3,3	21,4	6,6	8,8
Escola C	Zona Urbana (Matrícula)	33	44	43	39	34	22	54
	Taxa de evasão	12,5	28,1	28,1	10,6	6,3	0	3,7
Escola D	Zona Rural (Matrícula)	79	44	96	50	15	35	35
	Taxa de evasão	37,3	1,8	11,7	28	53,8	31,1	0

Tabela 7 - Caracterização das escolas: localização, matrícula e taxa de evasão

Fonte: Inep (2024).

Considerando a quantidade de matrículas e a localização das escolas, analisamos que a Escola A apresenta o maior número de matrículas em relação à Escola B, também localizada na zona urbana do município. Já a Escola C, que também se situa na zona urbana, porém em outra região, mantém uma quantidade similar à da Escola B. Diferentemente, a Escola D, inserida em uma região da zona rural, apresenta uma queda nas matrículas, em comparação ao ano de 2011 e em relação às escolas localizadas na zona urbana, mesmo que de forma discreta, com exceção do ano de 2019, que, além de uma baixa matrícula no 9º ano, contou com uma taxa de evasão de 53,8 %, a maior taxa registrada na escola dentro do período.

A participação das escolas nas avaliações do Saeb é um tema de extrema importância para o cenário educacional brasileiro. Visto isso, compreender o contexto e os benefícios dessa participação é fundamental para garantir o aprimoramento da qualidade do ensino (Figueira, 2024). Isso, pois a avaliação do Saeb tem impactos significativos nas escolas, fornecendo dados que ajudam a identificar áreas de melhoria e aprimoramento. Além disso, pode incentivar a competição saudável entre as escolas, levando a uma busca contínua pela excelência educacional (Mendes, 2023b).

Assim, percebemos que as escolas A, B e C as quais participaram efetivamente das edições do Saeb, compartilham características comuns, a exemplo de terem redução na taxa de matrícula e serem localizadas em um município de características rurais predominantes (Ipecaetá, 2015a).

A segunda categoria estabelecida foi o resultado do Ideb das escolas A, B, C e D. De acordo com Jesus (2019), a Prova Brasil é uma ferramenta utilizada pelo MEC que permite apresentar e reunir dados de cada escola, região ou rede de ensino, de forma individualizada e contextualizada. Para compreender melhor o cenário municipal, optamos por analisar separadamente algumas especificidades que contribuem para a análise dos dados.

Quanto a analisar as informações de forma específica para cada escola, Soares (2016, p. 148) diz: “a análise de cada escola é fundamental, já que um mesmo resultado - por exemplo, pouco aprendizado de alguns alunos- terá causas diferentes em escolas distintas”. Entendemos, assim, que a análise por escola é necessária, pois um mesmo resultado pode ter causas diferentes para escolas em contextos diferentes.

Inicialmente, realizamos a comparação entre a meta projetada pelo Inep e o resultado alcançado pelo município, e observamos que 2009 foi o único ano em que o município superou a meta. Podemos analisar esses dados na Tabela 4, apresentada na subseção “Caracterização do município” deste trabalho.

É importante ressaltar que “as metas do Ideb foram estipuladas para 2021 (divulgação em 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil), com metas intermediárias fixadas para cada dois anos, a partir de 2007” (Fernandes, 2016, p. 103), de acordo com o que era observado para os países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Fernandes, 2016). Assim, o Ideb 2021 foi construído a partir da “compatibilização entre as proficiências do PISA e do Sistema de Avaliação da Educação Básica, que equivale a 500 na escala do Pisa” (Santos Araújo; Tenório, 2021, p. 14).

O período 2007-2021 é definido como o primeiro ciclo do Ideb, o qual teve suas metas estabelecidas considerando o Decreto nº 6.094/2007, pactuadas no “Compromisso Todos Pela Educação”, para cada ente federado e unidade escolar. Após a conclusão do primeiro ciclo do Ideb, foi instituído um Grupo Técnico (GT) chamado “GT do Novo Ideb”, para iniciar no segundo ciclo (Portaria nº 26, de 29 de janeiro de 2024), com o objetivo de elaborar estudos técnicos para subsidiar o Ministério da Educação na atualização do Ideb (Inep, 2024).

Nesse contexto, começaremos apresentando os dados observados na Escola A, situada na zona urbana do município, com mais de 70% dos alunos matriculados provenientes da zona rural (Tabela 8). A unidade escolar sempre teve um número expressivo de alunos matriculados em relação às demais escolas que ofertam a mesma etapa de ensino (Inep, 2024).

Tabela 8 - Ideb/Meta Escola A (2005-2023)

Escola A	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
Ideb	2,3	2,8	3,4	2,9	2,7	2,8	ND	ND	4,2	4,1
Meta		2,4	2,5	2,8	3,1	3,5	3,8	4,0	4,3	**

Fonte: Inep (2024).

Legenda: ** Não teve meta projetada para a edição.

Esta escola participou de todas as edições do Saeb, apesar de não ter tido, nos anos de 2017 e 2019, seus dados divulgados (Brasil, 2017, 2019; Inep, 2024). Vale destacar que na edição de 2009 a escola superou a meta de 2,5, alcançando 3,4, um avanço de 0,9 pontos. No entanto, gradativamente, a unidade escolar teve um declínio significativo nos anos 2011, 2013 e 2015, em relação ao resultado alcançado em 2009.

Nas edições de 2017 e 2019, não teve seus resultados divulgados. Dessa maneira, ao analisar esses resultados obtidos no Ideb, buscamos investigar o que levou o município a ter um declínio nos anos subsequentes ao concurso público realizado no município em 2013 (Ipecaetá, 2015a, 2015b), o qual compôs todas as escolas com professores nas áreas específicas. Nessa investigação, analisamos a metodologia do cálculo do Ideb com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Saeb) e no fluxo escolar (taxa de aprovação), demonstrado na Figura 4, para compreender os resultados alcançados.

Figura 5 - Cálculo do Ideb

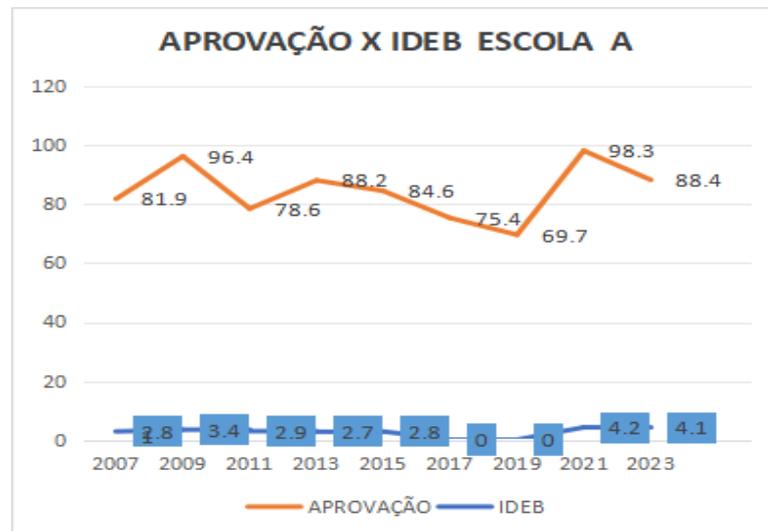


$$\frac{(\text{Por.} + \text{Mat})}{2} \times \text{Taxa de Aprovação} = \text{Ideb}$$

Fonte: QEdu Conteúdos (2024).

Entender a metodologia de cálculo do Ideb e o que ele realmente representa é fundamental para avaliar a conexão entre esse índice e a taxa de aprovação. Além disso, essa compreensão permite identificar deficiências que precisam ser abordadas por meio de políticas públicas eficazes, com o objetivo de promover melhorias significativas na área da educação. (Richter; Silva, 2021; Soares; Santos, 2024; Soares; Soares; Santos, 2023). Portanto, com base nessa metodologia utilizada para calcular a nota do Ideb, construímos o Gráfico 5, relacionando a taxa de aprovação com o as notas do Ideb da Escola A.

Gráfico 5 - Ideb da Escola A (2007 a 2023)



Fonte: elaboração própria com base em Inep (2024).

A partir do Gráfico 5, identificamos que, na edição de 2009, ano em que a escola superou a meta projetada pelo Ideb, alcançou a taxa de aprovação de 96,4%, o que justifica o avanço no Ideb em 0,9 pontos em relação ao resultado de 2007. É importante pontuar que o Ideb do município nesse ano – 2009 – também superou a meta projetada de 2,5, alcançando a nota 3,4 no indicador, o que corresponde a um avanço de 1,0 ponto em relação ao ano anterior.

Entretanto, nos anos 2011, 2013 e 2015, a escola apresentou um declínio, ficando sempre abaixo da meta, influenciada pela taxa de aprovação que também apresentou oscilações para menos nos três anos letivos, indicadas pelas taxas 78,6%, 88,2% e 88,6%. Portanto, identificamos que tanto o aumento no Ideb, em 2009, quanto o declínio nas edições 2011, 2013 e 2015 sofreram interferências precisas das taxas de aprovação. Contudo, ainda sobre os resultados do Ideb nos anos seguintes, 2017 e 2019, os resultados não foram divulgados (ND).

Na edição de 2021, a escola apresentou uma taxa de aprovação de 98,3% e alcançou 4,2 pontos no Ideb, apenas 0,1 ponto abaixo da meta, destacando-se em comparação aos anos anteriores. Apesar das dificuldades impostas pela pandemia de covid-19, o sistema municipal de educação desenvolveu um plano de ação de emergência para atividades educacionais remotas. Diversos documentos e resoluções guiaram o retorno às atividades presenciais, bem como a busca ativa de estudantes, as avaliações diagnósticas e a colaboração entre os três níveis de governo, para garantir acesso às tecnologias e à conectividade, além da revisão dos critérios de promoção (Brasil, 2020a, 2020b, 2021a, 2021b; Ipecaetá, 2020a, São Paulo, 2020).

Como resultado dessas políticas, a taxa de aprovação no ensino fundamental da rede pública no país foi bem elevada em comparação aos anos anteriores à pandemia. A nota informativa do Ideb 2021 trata, especificamente, desses resultados, orientando um olhar cauteloso na análise dos resultados, mesmo sobre a ratificação de que a metodologia e os critérios de calcular e divulgar se mantiveram iguais ao ano de 2019, ano em que antecedeu a pandemia. Abordando as medidas tomadas nos critérios de promoção e análise dos resultados das avaliações do Saeb, a nota informativa do Ideb 2021, explica que:

O cálculo do Ideb 2021 segue a mesma metodologia proposta em 2007 e que vem sendo utilizada de forma inalterada ao longo dos anos, com o objetivo de manter a comparabilidade do indicador. Todavia, a pandemia do novo coronavírus teve grande impacto nas atividades escolares em 2020 e 2021 - conforme retratado nas duas edições da pesquisa “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil” realizada pelo Inep - e esse contexto deve ser considerado para uma adequada interpretação dos resultados do Ideb 2021 (Brasil, 2021).

“A taxa de aprovação do ensino fundamental da rede pública passou de 91,7% em 2019, para 98,4% no primeiro ano da pandemia, em 2020 (variação de 6,7 p.p.), reduzindo para 96,3% em 2021 (ainda 4,6 p.p. superior a 2019)” (Brasil, 2021, p. 3). Quanto ao resultado do Ideb 2023, observa-se um declínio de 9,9% na taxa de aprovação, em relação ao ano de 2021, o que promoveu também uma pequena oscilação de 0,1 ponto na nota do Ideb nesse ano.

Localizada na zona urbana (sede) do município, a Escola B é uma escola que também foi municipalizada, passando a ser de responsabilidade da rede municipal a partir do ano 2015. A escola participou de nove edições do Saeb, “com exceção da edição de 2015, por não ter alunos matriculados no 9º ano do ensino fundamental” (Gestão B, 2024)⁴. A escola, apesar de ter um número menor de alunos, em comparação com a Escola A, conseguiu superar a meta projetada nos anos de 2009, 2011 e 2013. A Tabela 9 apresenta esses dados.

Tabela 9 - Ideb x meta da Escola B (2007 a 2023)

Escola B	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
Ideb	2,2	3,0	3,2	3,1	-	-	2,6	ND	3,0
Meta	-	2,2	2,4	2,7	3,0	3,3	3,5	3,8	-

Fonte: elaboração própria com base em Inep (2024).

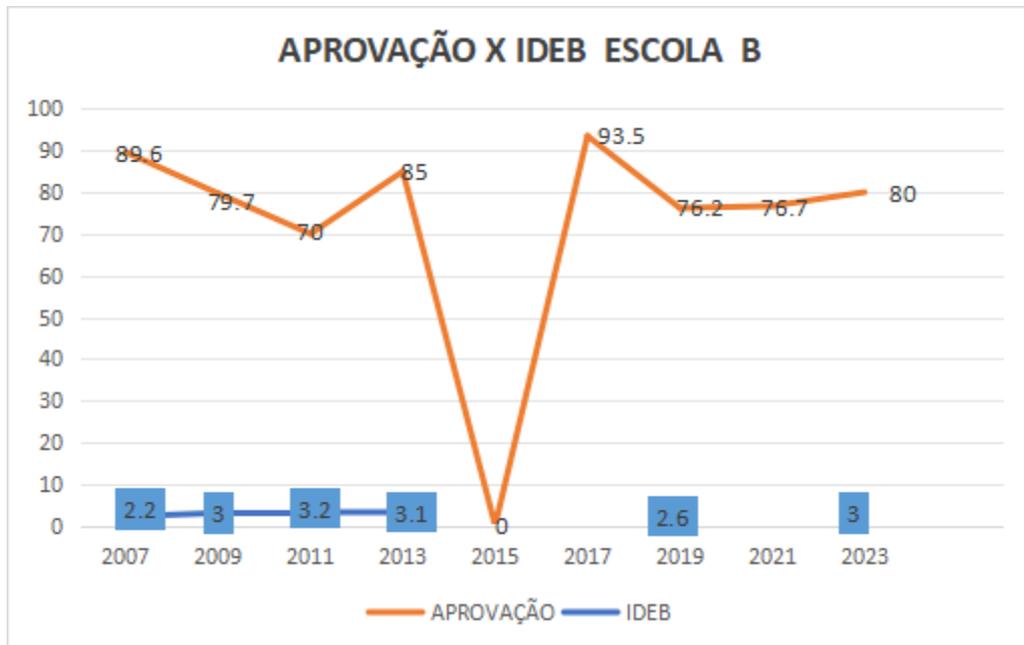
De acordo com a Tabela 9, a Escola B superou a meta por três anos consecutivos, mas teve a sua participação interrompida no ano de 2015, por falta de matrícula no 9º ano,

⁴ Entrevista realizada com a Gestão B, em dezembro de 2024, virtualmente, por meio do Google Meet.

consequência da baixa matrícula na turma de 8º ano na escola, segundo a Gestão B. Já nas edições de 2017 e 2021, não teve seus resultados divulgados, por também não atender aos critérios das diretrizes de realização do Saeb quanto à taxa de participação dos alunos na avaliação (Brasil, 2017).

Entretanto, a nota de 2019 apresenta um declínio de 0,5 pontos em relação a 2013, com um resultado abaixo da meta na edição. Do mesmo modo, em 2023, a nota também foi abaixo da meta de 2021, já que, com o fim do 1º ciclo do Ideb e criação do GT, não houve meta definida para a edição de 2023. Visto isso, para analisar os resultados com a taxa de aprovação, como realizamos com a Escola A, construímos o Gráfico 6.

Gráfico 6 - Taxa de aprovação x Ideb Escola B (2007 a 2023)



Fonte: elaboração própria com base em Inep (2024).

A partir do Gráfico 6, evidenciamos uma oscilação na taxa de aprovação, que varia de 70% a 93,5%. No entanto, identificamos que, em relação às edições que a escola superou a meta, as taxas de aprovação foram menores que o ano de 2007, sugerindo que outros elementos podem ter contribuído para o Ideb das edições 2009, 2011 e 2013 terem sido melhores.

Essa análise nos permite concluir que o resultado é proveniente da relação da taxa de aprovação com o desempenho dos alunos nas avaliações, o que será discutido à frente. Diante disso, entendemos que existe uma interdependência entre a eficiência do sistema de ensino, a qualidade da educação e a implementação de políticas educacionais (Gonçalves; Souza, 2024) e que a alta taxa de aprovação e um Ideb satisfatório são indicativos de um ambiente escolar favorável ao aprendizado, enquanto as políticas públicas bem-sucedidas desempenham um

papel crucial na promoção de avanços significativos na educação (Alcalde, 2021; Rolim Filho, 2024).

Temos outro fator identificado, em relação ao ano de 2021, ainda sob a orientação do MEC, através dos documentos que nortearam o ano letivo atingido pela situação emergencial da covid-19. Sobre isso, acerca dos critérios de promoção, a escola obteve uma taxa de apenas 76,6% de aprovação, diferente da Escola A, que apresentou uma taxa de 98,3%. Vale ressaltar que ambas as escolas são situadas em um mesmo espaço demográfico (vizinhas), levando-nos a buscar explicações para a discrepância nos dados da Escola B em relação à Escola A. Na edição de 2023, aumentando sua taxa de aprovação em 12,2%, a escola superou a nota de 2019, já que não teve nota divulgada em 2021.

A Escola C, por sua vez, está situada também na zona urbana, mas em região diferente das Escolas A e B. A instituição, segundo a equipe gestora, apesar de se localizar em espaço urbanizado e ser classificada como escola de zona urbana, recebe muitos alunos provenientes da zona rural. Por essa razão a gestão esclarece que após estudos realizados, a escola está passando por um processo de denominação para escola do campo (Gestão C, 2024)⁵.

A escola possui o maior número alunos matriculados, comparada às demais, mantendo uma média de 38 alunos nos últimos 10 anos, como consta na Tabela 10. Além disso, participou de todas as edições Saeb, desde 2007, apesar de apresentar oscilações nos resultados com pontuações, estando sempre abaixo das metas definidas pelo Inep.

Tabela 10 - Ideb x meta Escola C (2007 a 2023)

Escola C	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
Ideb	2,1	-	2,0	2,4	1,5	ND	3,5	ND	3,0
Meta		2,2	2,3	2,6	3,0	3,2	3,5	3,7	

Fonte: elaboração própria com base em Inep (2024).

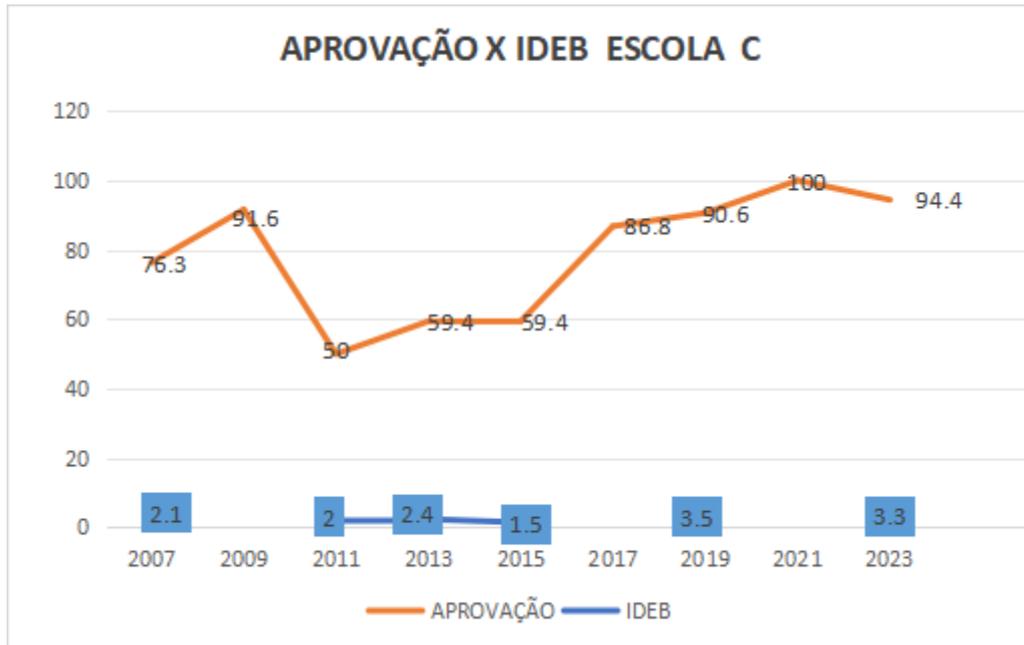
Na Tabela 10, observa-se que o único ano em que a Escola C alcançou a meta foi em 2019, superando a variação dos três anos anteriores, visto que ficou em déficit, a exemplo de 2015. A escola teve, nessa edição, a menor nota com maior variação negativa, de 1,5 de diferença da meta projetada. Em 2017, a instituição participou do Saeb, porém não teve seus dados divulgados.

Posto isso, retomando o cálculo que determina o Ideb, relacionamos a taxa de aprovação com o Ideb de cada série. Observamos que, no ano de 2019 – ano em que a escola

⁵ Entrevista realizada com a Gestão C, em dezembro de 2024, presencialmente, na própria escola.

alcançou a meta –, ela apresentou a taxa de aprovação 90,6%, um avanço significativo no Ideb em relação às séries anteriores, em comparação ao último Ideb alcançado. Na série de 2023, mais uma vez, a unidade teve um declínio no Ideb de 0,5 pontos em relação ao resultado anterior, se considerarmos o último resultado divulgado pelo Inep, e de 0,7 pontos em relação à meta projetada para o ano de 2021, quando se encerrou o 1º ciclo do Ideb (Gráfico 7).

Gráfico 7 - Aprovação x Ideb da Escola C



Fonte: elaboração própria com base em Inep (2024).

Ao analisar os dados da escola, identificamos uma repetição de fatores em cada série que sugere a ausência de ações que viessem a sanar os problemas, como taxa de aprovação e taxa de participação dos alunos na avaliação. Assim, mediante documentos da escola (livro de resultados finais), identificamos que, de 2007 a 2013, além da falta de professores com formação específicas, os gestores escolares que atuaram entre 2005 e 2017 também não tinham formação em nível superior, nos intervalos de 2005 a 2010 e de 2014 a 2016. Ainda, podemos citar a rotatividade de profissionais/gestores e a ausência de coordenação pedagógica. Vale ressaltar que as escolas passaram a ter coordenadores pedagógicos a partir do ano de 2020, os quais permanecem no cargo até o momento dessa pesquisa.

A Escola D, localizada na zona rural e reconhecida como tal, enfatiza essa característica em seu PPP. Os dados de matrícula revelam uma queda significativa no número de alunos do 9º ano ao longo dos anos, conforme indicado na Tabela 11. Ademais, as taxas de aprovação variam bastante, como mostrado no Gráfico 8. Cabe enfatizar, também, que a escola começou a participar das avaliações do Saeb a partir de 2009.

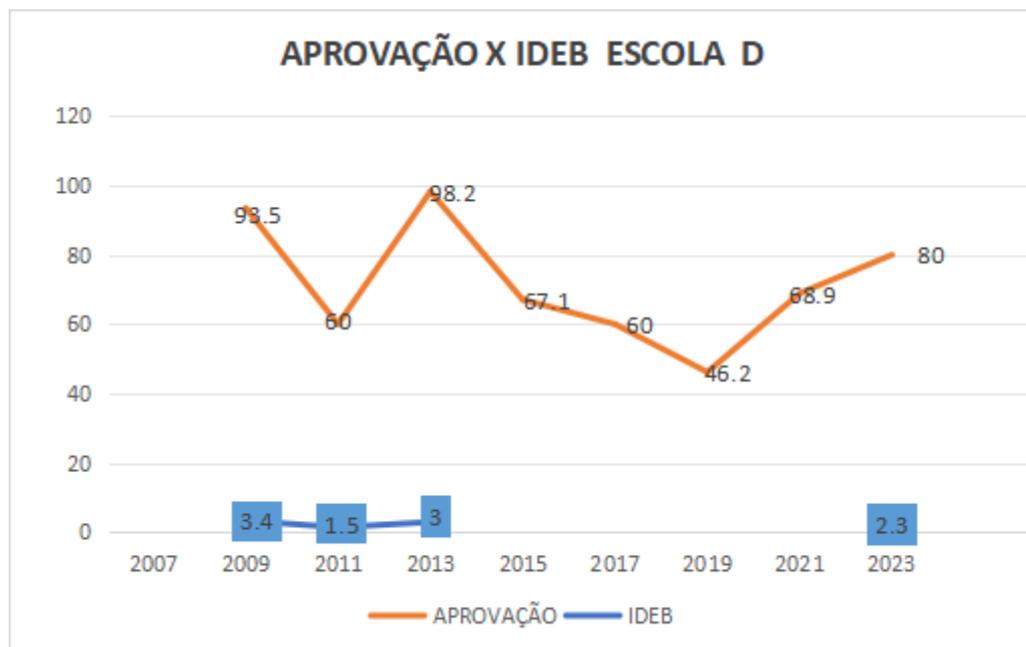
Tabela 11 - Ideb/Meta Escola D (2005-2023)

Escola D	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
Ideb	-	3,4	1,5	3,0	ND	ND	ND	ND	2,3
Meta	-	-	3,5	3,8	4,1	4,4	4,7	4,9	**

Fonte: elaboração própria com base em Inep (2024).

O ano de 2009 foi a edição em que a escola alcançou seu melhor resultado no Ideb (3,4). Contudo, houve um declínio nos anos seguintes até 2013, e os resultados dos anos 2015, 2017, 2019 e 2021 não foram divulgados, devido à escola estar incluída no critério de número/taxa de participantes insuficientes. Entretanto, ao relacionar os resultados alcançados com as taxas de aprovação, o Gráfico 8 nos mostra, mais uma vez, que os melhores resultados têm muita relação com a taxa de aprovação cadastrada no sistema do censo escolar do ano em que acontece a avaliação do Saeb (Inep, 2024).

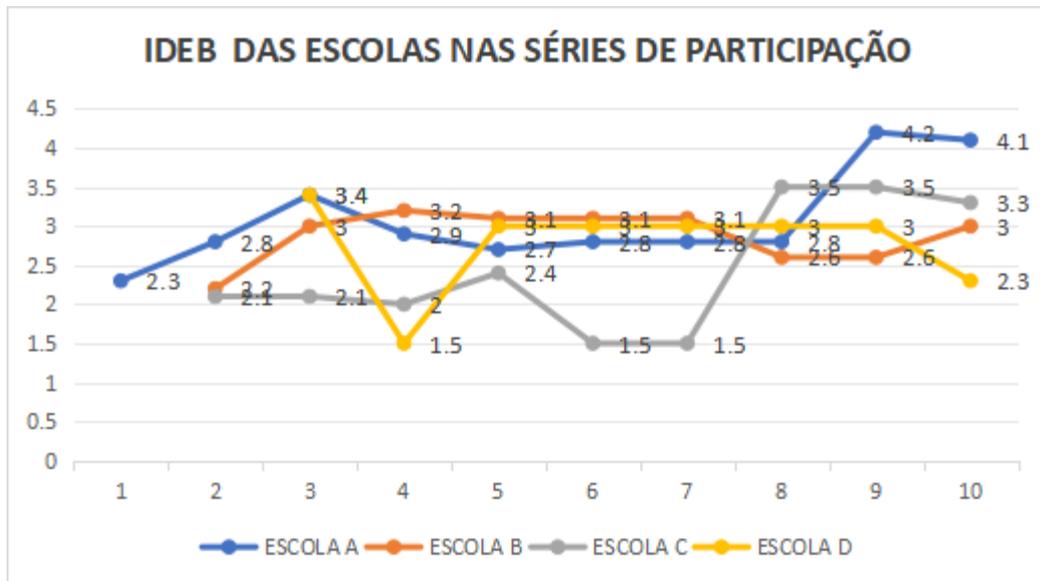
Gráfico 8 - Aprovação x Ideb Escola D (2007 a 2024)



Fonte: elaboração própria com base em Inep (2024).

O Ideb da Escola D se manteve sempre bem abaixo da meta. Deparamo-nos, nessa escola, com uma situação muito crítica: a escola, apesar da redução no número de matrícula, tem número de alunos suficiente para participar das avaliações do Saeb, segundo os critérios determinados pelas diretrizes de realização do Saeb (Inep, 2024).

Gráfico 9 - Ideb de todas as escolas de anos finais de Ipecaetá-BA (2007-2023)



Fonte: elaboração própria com base em Inep (2024).

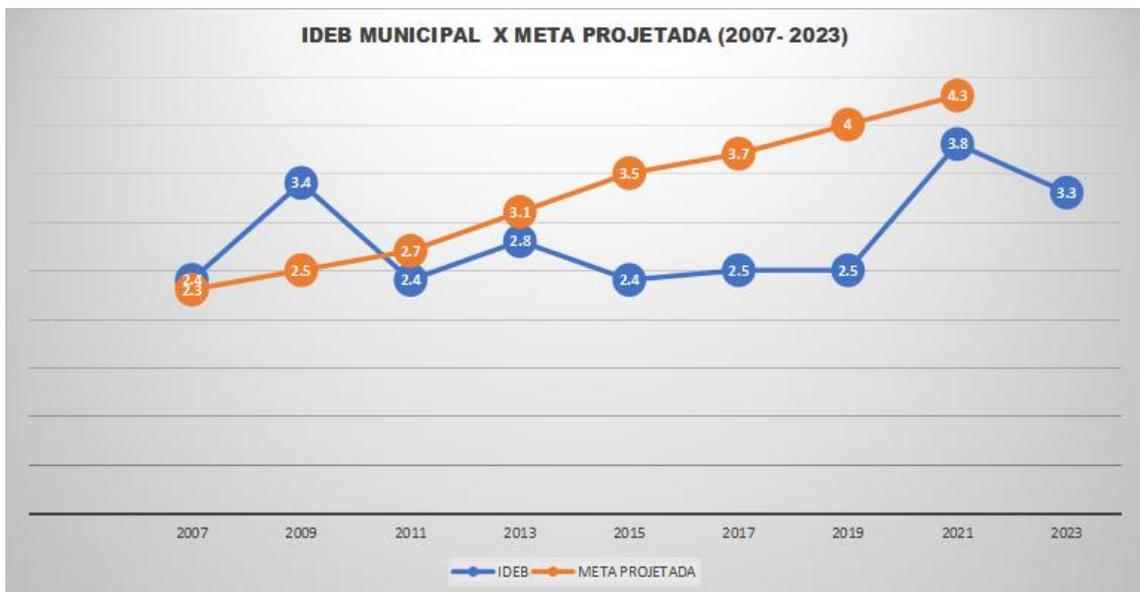
Ao comparar os resultados (Gráfico 9), observamos que as escolas seguem um padrão de oscilação para mais ou para menos nas edições que participaram, apresentando valores bem abaixo das metas estabelecidas pelo Inep. Vale destacar que, nas séries em que não encontramos dados da escola, por não serem disponibilizados no site do Inep, repetiu-se o valor referente ao ano anterior em que a escola apresentou dados, e estes encontram-se disponíveis para acesso.

Essa decisão foi tomada para que o gráfico pudesse ter uma continuidade, podendo ser possível observar a variação. Assim, a Escola A teve o resultado de 2015 repetido nos anos de 2017 e 2019. A Escola B teve o resultado de 2013 repetido em 2015 e 2017 e, em 2021, teve o Ideb de 2019 repetido. A Escola C teve o Ideb de 2007 repetido em 2009, o de 2015 repetido em 2017 e o de 2019 repetido em 2021. Por fim, a Escola D teve o resultado de 2013 repetido em 2015, 2017, 2019 e 2021. Nesse viés, faz-se importante destacar que só constam no gráfico os resultados a partir da edição em que a escola começou a participar das avaliações.

Ao analisar os resultados com a participação das escolas nas edições pesquisadas, observamos que as Escolas A e C, ambas localizadas na zona urbana, foram as que apresentaram os melhores resultados nas últimas edições de 2021 e 2023. Entretanto, nas edições anteriores, apresentaram oscilações com variâncias bem evidentes para menos, na Escola C, o que nos faz sugerir que a instituição tem avançado.

Esse processo de comparação, a partir de parâmetros de um sistema descentralizado, faz-se necessário, pois, se a comunidade local não tiver possibilidades de comparação com outras, a identificação de suas potencialidades será perdida (Fernandes, 2016). Não obstante, partimos da sistematização dos resultados encontrados por escola, para entender os impactos que esses dados causam no âmbito do sistema de educação municipal, já que um sistema é formado por seus órgãos e setores, nesse caso pelas unidades escolares, onde de fato acontecem e se colocam em prática as políticas públicas, refletindo nos resultados gerais do município. Visto isso, com a ajuda do Gráfico 10, podemos observar como o Ideb do município evoluiu.

Gráfico 10 - Ideb geral do município Anos Finais (2007 -2023)



Fonte: elaboração própria com base em Inep (2024).

Calculado como média, a partir dos resultados alcançados pelas escolas, o Ideb do município apresenta índices abaixo das metas projetadas, demonstrando avanço somente na edição de 2009, com uma variação de 0,9 pontos. Esse resultado é proveniente do resultado de três das quatro escolas participantes da edição em que alcançaram um dos seus melhores resultados, como mostra o Gráfico 10.

Na edição de 2021, ano da pandemia, o município alcançou seu melhor resultado, com um aumento de 1,3 pontos de variação. Entretanto, houve um declínio na edição de 2023, em 0,5 pontos, em decorrência do decaimento nos resultados das escolas, em especial a Escola D, que apresentou uma queda significativa no Ideb da última edição. É importante considerar que não foram encontrados resultados do Ideb da escola, entre 2015 e 2021. Além disso, excluindo o resultado de 2021, pelas suas especificidades, observa-se que, somente em 2023,

a escola alcançou e ultrapassou a meta projetada pelo Inep para 2013, dez anos depois do estabelecido.

Nesse contexto, uma hipótese a ser considerada, que pode justificar os baixos resultados no indicador das escolas no geral, bem como do município, é a rotatividade dos gestores e do que acontece a cada gestão municipal, devido à entrada e saída de grupos políticos, o que não permite a continuidade das políticas públicas, ocorrendo um rompimento das ações. Dessa maneira, compreendemos que a rotatividade de profissionais e a falta de formação específica também são fatores imprescindíveis, para que a escola não alcance bons resultados (Araújo; Tenório, 2021). Essa rotatividade pode ser observada na Tabela 12, que apresenta a quantidade de gestores que atuaram no período de 2007 a 2023 nas escolas pesquisadas.

Tabela 12 - Quantidade de gestores que atuaram nas escolas pesquisadas no período de 2005 a 2023

ESCOLA	PERÍODO	QUANTI- DADE DE GESTORES	VÍNCULO EMPREGATÍCIO
ESCOLA A	2005 a 2008	2	Contrato/Contrato
	2008 a 2012	1	Contrato
	2013 a 2016	1	Professor efetivo
	2017 a 2020	1	Contrato
	2020 a 2023	1	Contrato
	TOTAL	6	Contrato
ESCOLA B	2005 a 2016	2	Professora rede estadual/ indicação
	2017 a 2023	1	Contrato
	TOTAL	3	Contrato
ESCOLA C	2005 a 2008	2	Contrato/Contrato
	2008 a 2012	1	Contrato
	2013 a 2016	2	Contrato/Contrato
	2017 a 2020	1	Contrato
	2020 a 2023	1	Professora efetiva
	TOTAL	7	Professora efetiva
ESCOLA D	2005 a 2008	2	Contrato/Contrato
	2008 a 2012	1	Contrato
	2013 a 2016	1	Contrato
	2017 a 2020	1	Contrato
	2020 a 2023	1	Professora efetiva
	TOTAL	6	Professora efetiva

Fonte: elaboração própria com base nas entrevistas (2024).

Os dados apresentados na Tabela 12 demonstram a prática de contratação de gestores escolares pelo processo de indicação, ocorrida de acordo com o período de cada gestão

municipal, o que evidencia a falta de continuidade e o vínculo do gestor com a unidade escolar, quando estes são contratados temporariamente, enquanto o gestor municipal se mantém no mandato. Essa prática, por sua vez, vai de encontro ao art. 206 da CF/88, ao definir a gestão democrática como um princípio do ensino público.

Porém, o art. 14 da LDB delega que os estados, municípios e o Distrito Federal definam as normas para a gestão democrática da educação, de acordo com as suas leis, sendo enfático no parágrafo 2º, determinando como princípio à qualidade da educação. Dessarte, ao analisar os documentos locais de Ipecaetá, que regulamentam a educação municipal – Lei Orgânica 2011, Plano Municipal de Educação de 2015 e Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação, construído em 2015 –, identificamos que os referidos documentos orientam a realização de eleição direta para gestores escolares e vice-gestores, determinando que estes sejam indicados e escolhidos entre o quadro de coordenadores e professores efetivos da rede.

Com isso, deve-se considerar o mérito e o desempenho dos escolhidos para concorrerem a eleição e reeleição, bem como nomeação e exoneração, como forma de promover a gestão democrática, e devendo o município desenvolver formação para os referidos profissionais e para a equipe técnica da escola (Ipecaetá, 2011, 2015a, 2015b). Contudo, outros documentos (Ipecaetá, 2023) comprovam a realização de processo seletivo para o provimento de cargo de gestores escolares, através do Regime Especial de Direito Administrativo (Reda), o que contradiz os marcos legais municipais, a CF/88 e a LDB.

Segundo Almeida e Santos (2022), ao realizarem uma pesquisa sobre a concepção de gestão nos documentos citados do município de Ipecaetá, identificaram uma “falsa democracia”, pois não existe, de fato, participação nas decisões tomadas, nem se evidencia nos documentos como ou se acontecem as eleições. Nessa perspectiva, consideramos importante apresentar como as autoras demonstram suas indignações, enfatizando suas concepções de gestão democrática, as quais contrapõem-se aos documentos analisados: “[...] entendemos que a democracia na educação é construída a partir de ações concretas que ultrapassam as fronteiras do que é estabelecido nos documentos, elas acontecem efetivamente no chão da escola com a participação e organização da comunidade escolar” (Almeida; Santos, 2022, p. 4).

Chirinéa (2017), em relação ao uso dos resultados do Ideb enquanto ferramenta potente na indução de mudanças que melhorem a qualidade da educação das redes e sistemas de ensino, acredita que uma política voltada para uma gestão escolar democrática e consolidada, no âmbito escolar, deve ser ratificada. Isso, a partir de critérios que considerem

formação, permanência e responsabilização como fatores importantes, para que as políticas que visam à qualidade da melhoria do ensino-aprendizagem sejam alcançadas, evitando a descontinuidade das políticas que sofrem influências de interesses, e promovendo o fortalecimento da educação.

Nesse cenário, seguimos analisando os dados das escolas, e esse processo aconteceu a partir da visualização geral dos dados, de modo a caracterizar a situação educacional do sistema municipal de educação de Ipecaetá-BA, visando a alcançar o objetivo geral desta pesquisa. Este consiste em compreender o uso dado aos resultados das avaliações do Saeb, pelo sistema municipal de educação, entendendo que os sistemas de ensino são atores importantes, que têm como responsabilidade diversos processos, que vão desde a criação de políticas públicas à execução destas (Soares, 2016).

Nesse sentido, tomamos como base o que diz Araújo e Tenório (2021, p. 8): “o uso dos resultados de uma avaliação é um elemento essencial para subsidiar as tomadas de decisões; é o elo entre o diagnóstico, as tomadas de decisão e a melhoria do processo”. Entretanto, ressaltamos que esses objetivos nem sempre são alcançados, visto que os resultados das avaliações, na maioria das vezes, não são considerados para a criação das políticas públicas governamentais (Dias Sobrinho, 2003).

A terceira categoria a ser analisada será a proficiência dos alunos na Prova Brasil, na disciplina de matemática. Proficiência, aqui, é entendida como o “[...] conjunto de competências e habilidade que se espera nas disciplinas de matemática e língua portuguesa (leitura), com o objetivo de verificar o que o aluno sabe e o que é capaz de fazer com os conhecimentos obtidos [...]” (Castro, 2016, p. 92). Em relação às notas referentes ao desempenho dos alunos na avaliação nas provas de língua portuguesa e matemática, Minhoto (2016) afirma que são supervalorizadas, em detrimento de outros aspectos importantes que deveriam ser considerados. A Tabela 13 apresenta os níveis de proficiência em matemática, definidos pelo Saeb.

Tabela 13 - Níveis de proficiência em Matemática

Nível	Desempenho/média
0	< 200
1	200 a 224
2	225 a 249
3	250 a 274
4	275 a 299
5	300 a 324
6	325 a 349
7	350 a 374
8	375 a 399
9	≥ 400

Fonte: elaboração própria com base em Inep (2024).

A utilização das medidas de proficiência estabelecidas nos testes de larga escala tem sido o principal meio utilizado pelos sistemas, para aquilatar a qualidade da educação. Dados são coletados sobre outros aspectos dos alunos e do meio em que vivem, porém não são mencionados quando os resultados das avaliações são divulgados, o que implica a não articulação dessas informações com o desempenho dos alunos nos testes (Alves; Soares, 2013; Sousa, 2010).

Entendemos que as avaliações de escolas permeiam pelo uso de seus resultados como instrumento de monitoramento, abrangendo o processo de “reflexão interna à instituição de ensino” (Soares, 2016). Quanto ao uso dos resultados Schmitz, Tenório e Almeida (2011, p. 228) enfatizam:

Toda avaliação realizada, para se completar, deve levar a produzir resultados. É importante construirmos formas e meios no sentido fazer com que os resultados da avaliação sejam utilizados efetivamente e tenham uma destinação, possibilitem a tomada de decisões ajustando o processo, recriando, etc., ou seja, consignem um curso subsequente.

No tocante à proficiência dos alunos que participaram das avaliações, a Tabela 14 apresenta resultados que requerem dos gestores escolares, professores e demais profissionais olhar cuidadoso e medidas que promovam a melhoria do aprendizado dos alunos nas disciplinas de matemática e língua portuguesa.

Tabela 14 - Média de proficiência em Matemática das Escolas Anos finais - Ipecaetá 2007-2023

EDIÇÕES DA SAEB									
ESCOLAS	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
A	221,33	216,00	214,35	199,01	223,80	ND	ND	235,88	232,79
B	206,82	218,67	238,52	223,63	ND	ND	217,57	ND	217,61
C	204,10	ND	216,47	209,12	209,74	ND	234,69	ND	223,81
D	ND	211,24	194,76	205,06	ND	ND	ND	ND	208,23

Fonte: elaboração própria com base em Inep (2024).

Legenda: nível 0 - laranja; nível 1 - azul; nível 2 - rosa; nível 3 - verde; nível 4 - amarelo.

Ao analisar a Tabela 14, constatamos que a Escola A manteve o nível 1 de proficiência em matemática até a edição de 2011. No entanto, houve um declínio para o nível 0 de proficiência na edição de 2013, seguido de uma recuperação para o nível 1 na edição de 2015. Devido à indisponibilidade dos dados das edições de 2017 e 2019 pelo Inep, não foi possível observar avanços nesses anos. Contudo, nas edições de 2021 e 2023, a escola alcançou o nível 2.

Apesar de esse nível ainda ser considerado baixo pelo Inep, o avanço é visto como positivo, possivelmente relacionado à formação específica dos docentes após a realização do concurso. Isso contribuiu para o pequeno progresso, comprovando que a colaboração docente tem um impacto na proficiência dos alunos e que fatores escolares específicos podem aumentar ou diminuir essa colaboração (Oliveira; Carvalho; Carrasqueira, 2020).

A Escola B, também localizada na zona urbana, manteve os níveis similares à Escola A. No entanto, alcançou o nível 2 na edição de 2011, período antes do concurso, mas houve um declínio para nível 1 e, desde então, manteve esse nível de proficiência em matemática. Já as escolas C e D chegaram a manter o nível de proficiência em matemática até a edição de 2015.

A Escola C, em 2019, alcançou o nível 2, mas teve um decréscimo para o nível 1 nas duas últimas edições. A Escola D também não demonstrou nível significativo, chegando a alcançar nível 0 na edição de 2011. Não teve dados disponibilizados nas edições de 2015, 2017, 2019 e 2021, porém, na edição 2023, recuperou o nível 1. Vale ressaltar, a nível de conhecimento, que a proficiência em português também apresentou médias menores que em

matemática, com nível 0 em uma ou duas edições de cada escola, e predominância no nível 1. A Tabela 15 apresenta os dados das proficiências em língua portuguesa das escolas pesquisadas.

Tabela 15 - Média de proficiência em Língua Portuguesa das escolas anos finais - Ipecaetá 2007-2023

EDIÇÕES DA SAEB									
ESCOLAS	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
A	200,83	209,83	208,85	197,53	212,90	ND	ND	230,25	235,44
B	185,88	207,39	222,22	208,63	ND	ND	204,44	ND	212,48
C	183,04	ND	201,97	201,36	178,01	ND	221,12	ND	221,10
D	ND	209,77	190,63	197,04	ND	ND	ND	ND	206,22

Fonte: elaboração própria com base em Inep (2024).

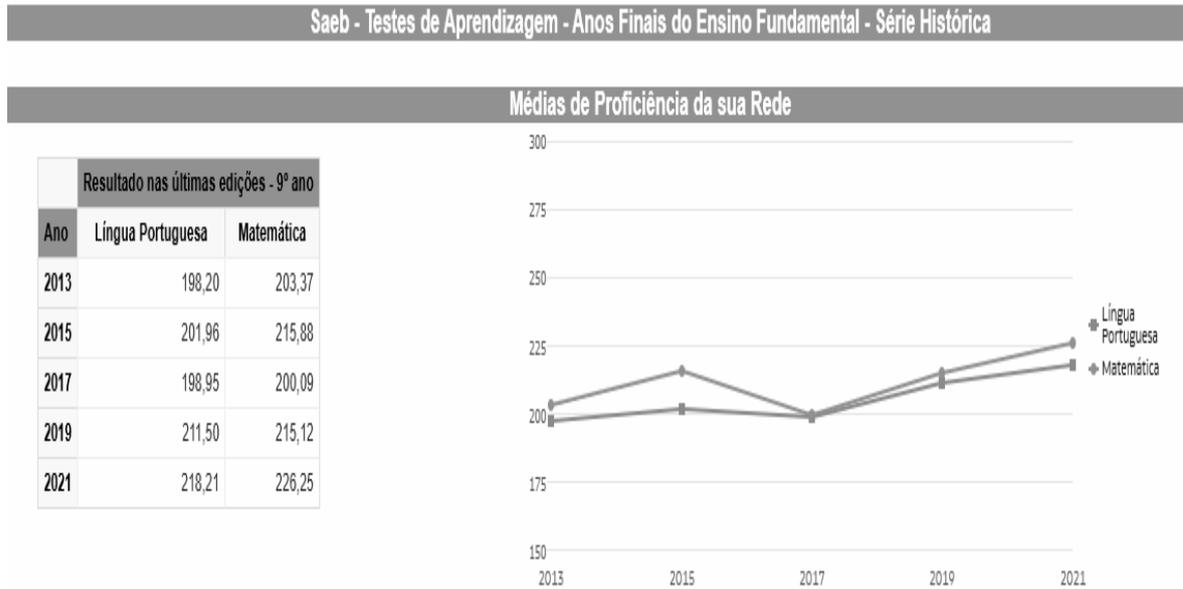
Legenda: nível 0 - laranja; nível 1 - azul; nível 2 - rosa; nível 3 - verde; nível 4 - amarelo.

Em síntese, os resultados encontrados, em relação aos níveis de proficiência em português e matemática nas quatro escolas analisadas, demonstram que os alunos têm apresentado níveis de proficiência entre os níveis 0 e 2, com predominância no nível 1. Os dados das proficiências alcançadas pela Escola D, ao serem relacionados com o histórico de participação da escola, com os resultados alcançados e com a participação dos alunos, apresentam coerência com as notas do Ideb alcançadas pela escola nas edições que participou, estando bem abaixo em relação às outras instituições, bem como a não divulgação dos resultados por baixa participação dos alunos nas avaliações.

É importante destacar que os níveis de proficiência se mantiveram estáveis, embora as escolas estivessem contando com professores com formações específicas em matemática e língua portuguesa, conforme registrado no PME e confirmado pelas gestões escolares atuantes desde 2020 (Gestões A, B, C e D). No entanto, conforme mencionado pelas gestoras escolares nas entrevistas, políticas de formação de professores e gestores vêm sendo implementadas desde 2020. Desse modo, é essencial analisar e implementar a concepção e a importância atribuídas às avaliações do Saeb, para a melhoria dos resultados educacionais.

A imagem abaixo, demonstra o nível de proficiência dos alunos das escolas de Ipecaetá de 9º ano em Matemática e língua portuguesa no ano de 2021, o que constata as informações expressas sobre a proficiência dos alunos nas duas disciplinas.

Figura 6 - Médias de proficiência da rede



Fonte: Inep (2024).

As avaliações do primeiro ciclo não permitiam fazer uma inferência entre os níveis de proficiência dos alunos com o contexto socioeconômico, o que se diferenciava dos questionários para professores e gestão, o qual levantava dados bem específicos sobre estes, tais como organização do trabalho pedagógico e tipo/concepção de gestão (Bonamino, 2016). Entretanto, os dados ainda eram insuficientes, o que desencadeou preocupações para se concluir a relação da proficiência dos alunos nas avaliações com o seu mundo extraescolar. Nessa perspectiva, considerando as variáveis que determinam o Ideb (fluxo escolar x nota nos testes), nas escolas localizadas tanto na zona urbana como na zona rural, observamos que ambas as variáveis se encontram bem abaixo do esperado para que o indicador alcance melhores resultados.

A quarta categoria analisada abordou um dos contextos avaliados na Prova Brasil: a formação docente. Segundo Oliveira, Carvalho e Carrasqueira (2020), a colaboração docente tem um impacto positivo na proficiência dos alunos, e fatores escolares específicos podem aumentar ou diminuir essa colaboração.

Bauer e Gatti (2013), ao discutirem a relação da formação docente com as avaliações de larga escala, argumentam que a formação de professores deve estar alinhada com as demandas das avaliações, para garantir que os educadores estejam preparados para atender

aos desafios impostos pelo sistema educacional. Além disso, as autoras destacam a necessidade de uma formação contínua que permita aos professores se adaptarem às mudanças e melhorarem suas práticas pedagógicas, com base nos resultados das avaliações. Enquanto isso, Amaro (2017) afirma que os impactos da avaliação em larga escala no trabalho dos professores podem intensificar as responsabilidades docentes e, em alguns casos, desqualificar os profissionais.

A Tabela 16 apresenta o contexto da formação docente nas escolas analisadas em Ipecaetá, com foco a partir do ano de 2013, considerando o período em que foi realizado concurso público no município, e a criação do indicador pelo Inep.

Tabela 16 - Taxa de adequação da formação docente nas escolas anos finais (2013 a 2023) de Ipecaetá-BA

ANO	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C	ESCOLA D
2013	10	0	0	15
2015	6,4	25	11,3	9,0
2017	40,7	54,4	47	36,6
2019	62,4	2,4	62,4	47,6
2021	11,9	16,7	10,2	8,8
2023	13,6	10,7	7,1	9

Fonte: elaborado pela autora com base no Inep, 2024.

Observamos que, em 2016 e 2017, o contexto da formação docente apresentou avanço nos resultados, variando de 2,4% a 62,4% entre as Escolas A, B, e C, e 36,3% na Escola D. Contudo, as edições correspondentes a 2017, 2019 e 2021 foram as edições em que os dados da proficiência das escolas sofreram indisponibilidade, por insuficiência dos alunos nas avaliações, o que compromete a análise da relação desses dois indicadores. Evidencia-se que o percentual vem sofrendo oscilações constantes e apresentando, nos últimos anos (2021 e 2023), um declínio na atuação dos professores com formação na área em que leciona.

Os dados apresentados estão compreendidos a partir do ano de 2013, considerando a disponibilidade no site. A Nota Técnica nº 020/2014 do Inep explica que:

Inicialmente foram analisados os dados referentes ao ano de 2013, mas é possível realizar a mesma análise, com alguns ajustes, para todos os anos com os dados já disponíveis. Além disso, o próprio estudo identificou pontos para o aprimoramento da coleta, que permitirão um melhor tratamento de dados quando implementados (Brasil, 2014d, p. 1).

Os dados apresentados correspondem ao percentual de professores que lecionam na sua área de formação, de acordo com o cadastro no censo escolar referente ao ano. Segundo a nota técnica acima, quanto à formação docente para a educação básica, os dados consideram os marcos legais LDB e PNE, expresso na meta 15.

Ao calcular as informações referentes à formação docente, o Inep dividiu a atuação/formação em cinco grupos (Quadro 3). Estes representam a atuação dos professores a partir de sua formação e as disciplinas que leciona, considerando as turmas e a carga horária.

Quadro 3 - Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona

Grupo	Descrição
1	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
2	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
5	Docentes que não possuem curso superior completo.

Fonte: Inep (2024).

Conforme o Quadro 3, para realizar a análise da categoria “formação docente”, embasamo-nos na descrição referente ao grupo 1, com o objetivo de promover reflexões quanto à importância de políticas públicas de formação inicial dos professores, concomitante à sua área de atuação, com foco na melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações de larga escala que são realizadas nas escolas analisadas. Nesse sentido, autores afirmam que a formação docente também desempenha um papel fundamental na motivação e no engajamento dos professores, impactando diretamente a eficácia do ensino e o desempenho dos alunos (Fiori, 2025; Milan *et al.*, 2024). Segundo os referidos autores, quando o professor atua na disciplina em que possui formação, ele se sente mais motivado, o que promove melhor desempenho dos alunos.

Os dados das escolas demonstram que a adequação da formação docente em Ipecaeté enfrenta ainda muitos desafios, para que os resultados nos desempenho dos alunos sejam notados. Nessa perspectiva, identificamos que, mesmo após a realização do concurso, necessita-se de parcerias com instituições públicas e/ou privadas, como a UEFS, para formação inicial e segunda licenciatura em programas de formação a exemplo do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) (Rocha, 2023a), bem como de metas definidas no PME, da criação do Plano de Carreira dos profissionais de

Educação. As escolas, ainda, precisam adotar práticas de adequação que contribuam para que seus professores atuem na disciplina em que possui formação ou ofertar formações pedagógicas complementares.

De acordo ao contexto formação docente no município de Ipecaetá, o PME apresenta como meta 12 a “garantia” de formação específica dos profissionais da educação, obtidas em curso de licenciaturas na área de conhecimento em que atuam (Ipecaetá, 2015a). Esse pressuposto, ainda que não esteja explícito nos dados do Inep referentes à escola, nos faz acreditar que o indicador se adequa ao que determina a legislação, a citar a LDB e o PNE, que traz definida, na meta 15, a obrigatoriedade da formação específica dos docentes na área que atua, estabelecendo:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014b, p. 13).

A meta 15 do PNE é uma diretriz que busca garantir que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior na área em que atuam. Para isso, estabelece a necessidade de uma política nacional de formação de professores, a ser criada em colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano após a vigência do PNE.

Essa meta é fundamental para melhorar a qualidade da educação no Brasil, pois reconhece que a formação adequada dos professores é essencial para o sucesso escolar dos alunos. Ter professores com formação específica e bem preparados contribui para um ensino mais eficaz e uma aprendizagem mais significativa. Além disso, a colaboração entre os diferentes níveis de governo é crucial para garantir que essa política de formação seja implementada de maneira coordenada e eficaz. Em consonância com a meta 15, observamos, através da Tabela 17, a quantidade de professores efetivos, que cada escola pesquisada possui, com licenciatura em língua portuguesa e matemática.

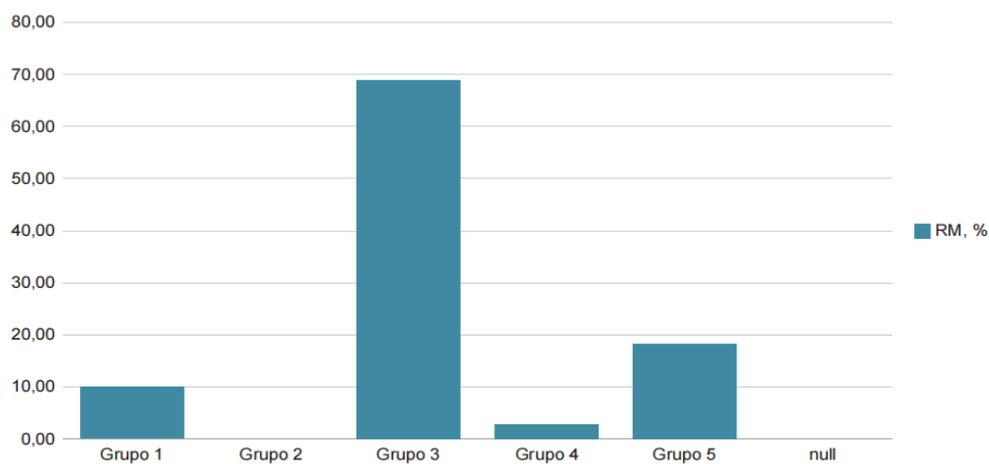
Tabela 17 - Quantidade de professores com formação em Língua Portuguesa e Matemática das escolas anos finais 2023-2024

ESCOLA	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	CARGA HORÁRIA TOTAL NA ESCOLA NAS DISCIPLINAS	CH DISTRIBUÍDA AO PROFESSOR
A	10	6	55	12
B	7	3	55	12
C	6	5	50	12
D	5	4	45	12

Fonte: elaboração própria com base nos dados dos PPP das escolas analisadas (2024).

De acordo a Tabela 17, o número de professores com formação nas disciplinas supre a necessidade das escolas, considerando a carga horária de 5 horas-aula por turma em cada disciplina, permitindo que a escola use estratégias de distribuição de carga horária que possibilitem um percentual mais elevado de adequação de professores com atuação na mesma área em que possui a formação. Visto isso, o Gráfico 11 expressa que, a nível municipal, a adequação de formação docente está em evidência na classificação do grupo 3, contribuindo para o indicador alcançado.

Gráfico 11 - Percentual de adequação de formação docente (anos finais) do município de Ipecaetá-BA, 2023



Fonte : Inep (2024).

O Gráfico 11 apresenta a média dos docentes de acordo com a classificação em cada grupo. Esse cálculo é feito baseado no percentual de cada escola analisada que participou da avaliação do Saeb no ano de 2023. Como dito anteriormente, priorizamos analisar os dados referentes aos professores que se enquadram dentro do perfil do grupo 1. Nesse sentido,

observamos que o contexto da formação docente no município de Ipecaetá se encontra, aproximadamente, em 10%, o que é considerado baixo, em paralelo às informações obtidas nos PPPs das instituições, os quais registram 100% dos professores com formação em algum tipo de licenciatura, inclusive com uma quantidade de professores além do necessário para compor o quadro e suprir as demandas das aulas nas disciplinas de língua portuguesa e matemática.

Assim, podemos inferir que, devido à distribuição da carga horária, as escolas encontram dificuldade em cumprir a determinação da LDB e do PNE, no que tange à adequação do corpo docente de acordo com a formação. Dessa forma, conforme o que determina a meta 15 do PNE, reforçamos a importância da valorização e qualificação dos profissionais da educação, visando a assegurar que todos os estudantes tenham acesso a um ensino de qualidade, ministrado por professores bem preparados e especializados em suas áreas de atuação.

Dando continuidade, a quinta categoria analisada corresponde ao contexto socioeconômico dos alunos das escolas pesquisadas. O cálculo do Indicador de Nível Social (Inse) das escolas passou a ser calculado, como determina o PNE. Ainda, as informações do nível socioeconômico dos estudantes são adquiridas a partir dos questionários que os alunos participantes das avaliações educacionais respondem.

Soares e Alves (2024, p. 1) entendem que o nível socioeconômico é uma “variável-chave”, que possui muita importância nas análises e na compreensão das situações que implicam a indicação de desigualdade social e econômica de sujeitos envolvidos em avaliações educacionais, por se constatar que as aprendizagens dos alunos sofrem influência desses fatores, e a inexistência desse indicador causa impactos na orientação das políticas públicas no âmbito municipal onde as escolas estão inseridas. Nesse viés, os autores conceituam o NSE dos estudantes como

uma expressão sintética produzida nas pesquisas sociais para situá-los em uma hierarquia social. Já o INSE das escolas é uma medida de sua composição social utilizada para descrever as desigualdades entre a aprendizagem e os contextos educacionais em que ocorre o processo de ensino (Soares; Alves, 2024, p. 3).

Almeida, Dalben e Freitas (2013) destacam, por sua vez, a influência de fatores socioeconômicos no desempenho escolar, e mencionam acerca do conceito de eficácia escolar. Segundo os autores, a divulgação dos resultados do Ideb de forma equivocada pode transmitir, muitas vezes, dados imprecisos do desempenho dos alunos, a partir do critério utilizado para a construção desse indicador, ao não se apropriar das condições

socioeconômicas dos alunos. Nesse sentido, compreendemos que “iluminar apenas os resultados educacionais deixa de lado outros importantes elementos do processo de escolarização e fazê-lo através de um índice sintético acaba por encobrir as informações que foram por ele resumidas” (Horta Neto; Junqueira; Oliveira, 2016, p. 26).

Quadro 4 - Níveis socioeconômicos das escolas (anos finais) Ipecaetá-BA

ANO	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C	ESCOLA D
2011	II	III	III	II
2012	II	III	III	II
2015	II	III	III	III
2017	III	III	III	III
2019	III	III	II	III
2021	III	III	IV	III
2023	III	III	IV	III

Fonte: elaboração própria com base em Inep (2024).

As escolas analisadas apresentam níveis que variam entre II e IV, com predominância no nível III (Quadro 4), comprovando a situação de vulnerabilidade em que os alunos das escolas analisadas se encontram, o que requer um olhar mais cuidadoso, assim como políticas mais voltadas para as crianças oriundas da zona rural. O Quadro 5, do Inse do Saeb, descreve os bens que classificam o aluno em cada nível:

Quadro 5 - Descrição dos níveis socioeconômicos dos estudantes

DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS SOCIOECONÔMICOS DOS ESTUDANTES – INSE DO SAEB

(continuação)

Níveis	Descrição
II	Neste nível, os estudantes estão entre um e dois desvios-padrão abaixo da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, uma televisão, um banheiro, sendo que eles não possuem muitos dos bens e serviços pesquisados. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir máquina de lavar roupa, um ou dois celulares com internet, um ou dois quartos para dormir, <i>wi-fi</i> , mesa para estudar e escolaridade da mãe (ou responsável) e/ou do pai (ou responsável) variando entre até 5º ano do ensino fundamental incompleto e ensino médio completo.
III	Neste nível, os estudantes estão entre meio e um desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, uma televisão, um banheiro, <i>wi-fi</i> e máquina de lavar roupa, sendo que eles não possuem muitos dos bens e serviços pesquisados. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir <i>freezer</i> , TV por internet, dois ou mais quartos para dormir, dois ou mais celulares com internet e a escolaridade da mãe (ou responsável) e/ou do pai (ou responsável) variando entre 5º ano do ensino fundamental completo e ensino médio completo.
IV	Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, um banheiro, <i>wi-fi</i> , máquina de lavar roupa, TV por internet, <i>freezer</i> e dois ou mais celulares com internet, sendo que eles não possuem alguns dos bens e serviços pesquisados. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir uma ou duas televisões, forno de micro-ondas, garagem, carro, mesa para estudar, um computador, dois ou mais quartos para dormir e escolaridade da mãe (ou responsável) e/ou do pai (ou responsável) variando entre 5º ano do ensino fundamental completo e o ensino médio completo.

Fonte: Brasil (2023a).

Realizando um cruzamento entre os dados, identificamos que a Escola A, que esteve, entre 2011 e 2015, no nível II, é a instituição que tem maior participação nas séries do Saeb, em relação à Escola B, que está situada na mesma zona urbana e apresentou pouco avanço no Ideb, com indisponibilidade de resultados nas edições de 2017, 2019 e 2021, por insuficiência de participantes, porém apresentou constância no nível III. Ainda, cabe ressaltar que as duas escolas apresentaram, no período desses anos letivos, taxas de aprovação bem próximas umas das outras. Acerca do Inse da Escola A, consta em seu PPP que:

Grande parcela da nossa comunidade escolar é formada por filhos de famílias de classe média a baixa, pertencentes à base da pirâmide social, muitas vezes sem empregos, moradores da zona rural, portadores de diplomas de ensino fundamental, anos iniciais, iletrados, pouco acesso aos bens de consumo, internet e assistência à saúde (Ipecaetá, 2024c, p. 24).

Em relação à Escola C, manteve-se o Inse III de 2011 a 2017. Esta, como mencionado anteriormente, também se localiza na zona urbana, mas em contexto diferente das Escolas A e B, de modo que esse resultado causa estranheza, por receber alunos provenientes, em sua maioria, da zona rural, ao ponto de estar passando por um processo de transição para Escola do Campo (Gestão C, 2024). Em confirmação à estranheza, confrontamos com as notas do Ideb no intervalo de tempo citado, as quais se alteraram de 2,0 para 1,5, consequência de taxas de aprovação abaixo de 60% no período que correspondeu às três edições do Saeb, além

dos níveis de proficiência baixos, mesmo contendo seu corpo docente composto por professores com formação específica, efetivos e convocados pelo concurso público de 2013 (Ipecatá, 2015b).

Esse cenário pode estar justificado em Bastos (2017). Segundo o autor, a instabilidade política e as mudanças nas políticas econômicas e sociais da época afetaram diretamente o financiamento e a gestão da educação pública. A adoção de medidas de austeridade e a priorização de políticas neoliberais resultaram em cortes de investimentos na educação, prejudicando a qualidade do ensino e a formação de professores. Além disso, a pressão por resultados rápidos e a falta de continuidade nas políticas educacionais dificultaram a implementação de reformas estruturais necessárias para a melhoria do sistema educacional brasileiro.

Não obstante, em 2019, o Inse da Escola C cai para o nível II, mas a escola apresenta uma taxa de aprovação elevada de 90% e o Ideb de 3,5, uma elevação de 2,0 pontos positivos em relação ao ano de 2017, visto que em 2019 as notas do Ideb não foram divulgadas e, em 2021 e 2023, registrou o nível IV, com melhores taxas de aprovação, porém com oscilação na nota do Ideb, decaindo em 0,3 pontos. Contudo, atrelamos a elevação do resultado do Ideb, a partir da edição de 2019, à formação docente da escola, proveniente do concurso realizado em 2013.

É importante considerar que o nível de proficiência em matemática e português dessas escolas subiu do nível 0 para o nível I após o concurso, com exceção da Escola A, que apresentou um avanço em 2023, alcançando o nível II. No entanto, esse progresso ainda é discreto, sugerindo a necessidade de ações mais direcionadas ao aprendizado, melhor adequação docente e formação dos gestores para o uso estratégico dos resultados, visando à melhoria contínua.

A Escola D, por sua vez, apresenta características que requerem maiores cuidados, pois, ainda que registre avanço no nível socioeconômico a partir de 2015, saindo do nível II para o nível III, tem-se uma taxa de aprovação abaixo de 70% e notas do Ideb bem abaixo da meta estabelecida, com ausência de resultados pela baixa participação. Oliveira e Soares (2012) analisam os fatores que contribuem para a repetência escolar no Brasil e destacam que contextos de vulnerabilidade social e falhas no sistema educacional são determinantes significativos para essa questão.

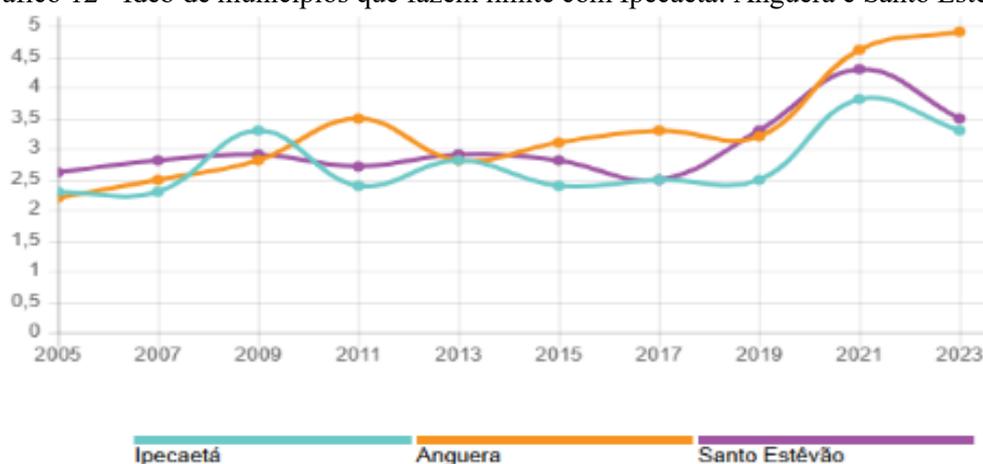
Convém dizer que a Escola D é localizada na zona rural, o que a faz necessitada de políticas específicas, voltadas para formação docente, gestão escolar e currículo escolar que respeite as especificidades dos alunos e estratégias que promovam melhorias nas taxas de

participação, aprovação e proficiência nas disciplinas de matemática e língua portuguesa. Nessa perspectiva, Arroyo (2010) discute como as políticas educacionais tradicionais, muitas vezes, falham em abordar efetivamente as necessidades dos estudantes de classes sociais mais baixas, perpetuando desigualdades existentes. Posto isso, Arroyo (2010) sugere que uma educação verdadeiramente inclusiva requer um olhar atento às condições sociais e econômicas dos alunos, além de uma reformulação das práticas pedagógicas e curriculares, para garantir que todos tenham oportunidades justas de sucesso acadêmico.

Ademais, vale ratificar as características territoriais e econômicas de Ipecaetá, que é considerada uma cidade predominantemente rural. Isso, pois conta com apenas 1,73% de seu território urbanizado, renda *per capita* de R\$7.360,00 aproximadamente, e IDHM em 0,550, o qual é considerado baixo, de acordo com a escala do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) (IBGE, 2024; Ipecaetá 2015a; 2020; Pnud, 2013; Silva, 2023).

Para fins de comparação, levantamos dados de duas cidades vizinhas que fazem divisa com Ipecaetá: Anguera e Santo Estêvão. Ambas são frequentemente utilizadas como referência em assuntos comuns, incluindo educação, além de compartilharem muitos profissionais do corpo docente, administrativo e pedagógico, que dividem suas cargas horárias de trabalho diário entre os sistemas dessas cidades. Então, relacionando os resultados do Ideb desses três municípios, observamos uma discrepância existente entre os sistemas. Com isso, faz-se necessário analisar o Gráfico 12, para compreendermos melhor as séries históricas do Saeb.

Gráfico 12 - Ideb de municípios que fazem limite com Ipecaetá: Anguera e Santo Estêvão



Fonte : IBGE (2024).

Considerando os dados do Gráfico 12, notamos que a cidade de Anguera começou sua trajetória com um indicador menor que Ipecaetá, mantendo uma linearidade de crescimento até a edição de 2011, alcançando uma variação de aproximadamente 1,3. Entre as edições de

2013 e 2019, houve uma variação contínua para menos, mas, nas duas últimas edições, Anguera teve um avanço considerável, alcançando 4,9 na edição de 2023.

Por sua vez, Santo Estêvão começou com um indicador de 0,5 pontos acima de Ipecaetá e Anguera, mantendo uma oscilação de aproximadamente 0,5 pontos para mais e para menos até a edição de 2017. No entanto, entre as edições de 2019 e 2021, avançou quase 1,8 pontos, mas teve um declínio significativo de 0,8 pontos, na edição de 2023, em relação a 2021.

Ipecaetá, como já discutimos, manteve-se oscilando com baixos índices, destacando-se na edição de 2009, por ter superado a meta ao alcançar uma taxa de aprovação de 90,3% (Inep, 2024). Até 2021, os indicadores do município foram menores que os das cidades mencionadas. No entanto, assim como Anguera e Santo Estêvão, Ipecaetá obteve um resultado melhor na edição de 2021, entretanto declinou 0,5 pontos na edição seguinte.

Vale ressaltar que esta comparação não tem o objetivo de promover um ranqueamento entre os sistemas educacionais citados, mas, sim, de compreender os fatores específicos de cada cidade, como a organização dos sistemas e os indicadores contextuais, socioeconômicos, IDH, etc., bem como a influência que exercem nos resultados do Ideb. A prática de *accountability* estabelece parâmetros de comparação entre sistemas de ensino, oferecendo uma visão transparente do desempenho educacional, o que é crucial para responsabilizar gestores públicos a tomarem decisões baseadas em evidências.

Com isso, para compararmos os aspectos sociais, econômicos e educacionais, visando a compreender as especificidades de cada município, as quais, possivelmente, explicam o Ideb local, construímos uma tabela com algumas informações pertinentes sobre os municípios de Ipecaetá, Anguera e Santo Estêvão (Tabela 18).

Tabela 18 - Dados territoriais, socioeconômicos e educacionais dos municípios de Ipecaetá, Anguera e Santo Estêvão

(continua)

DADOS E INDICADORES	IPECAETÁ	ANGUERA	SANTO ESTÊVÃO
Território (km ²)	372,565	187,840	360,334
Densidade demográfica - habs/km ²	36,80	58,73	145,08
População	13.760	11.031	52.276

Tabela 18 - Dados territoriais, socioeconômicos e educacionais dos municípios de Ipecaetá, Anguera e Santo Estêvão

(conclusão)

DADOS E INDICADORES	IPECAETÁ	ANGUERA	SANTO ESTÊVÃO
Área urbanizada km ²	1,73	1,94	19,4
PIB (<i>per capita</i>)	7.390,00	6.972,47	17.032,58
IDH	0,550	0,589	0,626
Receita bruta (R\$)	90.367,887,30	58.873.240,51	259.280.324,44
Índice de pobreza (%)	30,01	22,93	38,01
Escolarização (%)	96,1	98,2	97,7
Ideb 2023	3,3	4,9	3,5
Matrículas (ens. fund.)	1.615	1.133	8.150
Docentes (qt)	142	125	346

Fonte: elaboração própria com base em IBGE (2024).

Com base nos dados dos municípios de Anguera e Santo Estêvão, que fazem divisa com Ipecaetá, verificamos que a comparação é pertinente ou aceitável quando se trata de Anguera, devido às suas características bem similares a Ipecaetá. Analisando essas duas cidades, destacamos que Ipecaetá apresenta diferenças significativas em relação à Anguera nos indicadores de extensão territorial e receita bruta. No entanto, ambas possuem indicadores semelhantes como IDH, índice de pobreza, escolarização e área urbanizada.

Assim, ao considerar esses últimos indicadores, observamos que a comparação dos resultados do Ideb entre as duas cidades se torna compreensível, visto que Anguera apresentou um avanço considerável no indicador, demonstrando uma linearidade de crescimento desde que o sistema passou a participar das avaliações do Saeb. Em contrapartida, Ipecaetá teve um período de oscilações, apresentando, na última edição, um resultado bem abaixo do alcançado por Anguera. Seria Anguera um exemplo a seguir ou uma sugestão de tema para pesquisar? Quais políticas educacionais são desenvolvidas em Anguera que têm promovido esse avanço?

Entretanto, ao comparar os municípios de Ipecaetá e Santo Estêvão, apesar de ambos apresentarem indicadores do Ideb com variação mínima e praticamente iguais, percebemos que essa comparação coloca Ipecaetá em uma situação de desigualdade. Isso se deve aos

índices sociais, econômicos, territoriais e educacionais mais elevados de Santo Estêvão, o que torna inviável utilizá-lo como parâmetro para comparações, apesar de serem cidades que compartilham um processo histórico de formação política e social (IBGE, 2024; Ipecaetá, 2015a; Rocha, 2012, 2023a).

Por fim, a última categoria analisada se refere à participação dos alunos nas escolas pesquisadas, as quais apresentaram, nas séries históricas que participaram – até 2013 –, índices abaixo de 70% nas escolas, com exceção da Escola A, a qual, em algumas edições, a exemplo de 2009, superou a meta, alcançando a taxa de 95% de participação. É importante salientar que, a partir de 2015, novas diretrizes de participação foram estabelecidas, como o número de alunos participantes, exigindo a presença de, no mínimo, dez alunos por turma, e 80% de alunos do 9º ano cadastrados no sistema do censo escolar.

Esse critério, contudo, implicou na não divulgação dos resultados das escolas, devido à baixa participação dos alunos nas edições entre 2015 e 2021. Nas entrevistas, ao perguntar sobre as estratégias das escolas para melhorar os resultados das avaliações, as quatro gestões citaram a “busca ativa dos alunos” como estratégia para evitar a evasão escolar, bem como garantir a participação durante o período das avaliações externas. Dentre as estratégias e ações desenvolvidas para garantir a participação, foram unânimes ao citar:

Realizamos reunião com os pais, falando da importância da avaliação, e o apoio deles em garantir que os filhos não falem à aula, utilizamos até o argumento que a frequência influencia na bolsa família. Fazemos levantamento da frequência dos alunos com o apoio dos professores, reunião com os motoristas dos transportes escolares, motivamos os alunos com palestras (Gestão C, 2024)⁶.

Fazemos a busca ativa, organizamos o transporte escolar, acolhimento, garantimos o lanche... teve uma situação em que alguns professores foram na casa de um aluno, por sinal bom aluno que já estava algumas semanas sem frequentar e tinha falado que não iria mais estudar (Gestão B, 2024).

Organizamos o transporte, a merenda escolar, realizamos a busca ativa dos alunos (Gestão D, 2024)⁷.

Percebemos, por meio das falas das gestões, que existe uma orientação para que todas as estratégias desenvolvidas fossem ações em comum das escolas, para melhorar a taxa de participação dos alunos nas avaliações do Saeb. Essa conclusão se justifica pelo indicativo de que a Secretaria de Educação “realizou reuniões com os gestores e coordenadores escolares para orientar sobre o Saeb” (Gestão D, 2024).

A partir dos resultados analisados nas categorias, observamos que o sistema municipal de educação de Ipecaetá enfrenta muitos desafios para melhorar os resultados nas avaliações

⁶ Entrevista realizada com a Gestão A, em dezembro de 2024, presencialmente, na própria escola.

⁷ Entrevista realizada com a Gestão D, em dezembro de 2024, virtualmente, por meio do Google Meet.

do Saeb. Quanto à participação das escolas, estas enfrentam o problema da baixa participação dos alunos, que implica a falta de divulgação dos resultados, comprometendo uma linearidade nos dados que permita uma análise contínua dos resultados. No que tange à nota do Ideb, durante as edições em que as escolas participaram e/ou tiveram seus resultados divulgados, estes estiveram, em sua maioria, abaixo da meta e, quando esse fator foi superado em algumas edições, o avanço só foi registrado nas Escolas A e B, além de indicadores bem críticos na Escola C. Os referidos resultados apresentam-se como consequência das baixas taxas de aprovação e níveis de proficiências oscilando entre 0 e I, com exceção da Escola A, que chegou a alcançar o nível II de proficiência, tanto em matemática como em língua portuguesa.

Em relação à formação docente, de forma geral, as escolas têm condições de atender às determinações da legislação, realizando as devidas adequações, pois ambas mantêm o quantitativo suficiente para que a distribuição da carga horária contemple as disciplinas que os docentes possuem formação, cabendo aos gestores utilizarem estratégias que possibilitem essa adequação. Quanto ao nível socioeconômico, as quatro escolas demonstram uma unificação na situação social dos alunos, com uma divergência na Escola C, que superou o nível III, colocando-a em uma situação de vulnerabilidade menos crítica em relação às demais nas edições de 2021 e 2023.

6.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO: INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA MELHORIA DO IDEB

As políticas educacionais municipais voltadas para a melhoria do Ideb, frequentemente, incluem a utilização de instrumentos e a análise criteriosa dos resultados de avaliações externas e internas. Além disso, contam com a elaboração de planos de ação estratégicos que envolvem gestores, docentes e comunidade escolar.

Os documentos, como o PME, os PPPs das escolas e o Referencial Curricular, desempenham papéis fundamentais na melhoria do Ideb, pois atuam como guias estratégicos e pedagógicos que orientam o planejamento e a execução das ações educacionais. Dessarte, nesta seção, analisamos a articulação existente ou não dos resultados das avaliações nesses documentos.

6.2.1 Plano Municipal de Educação

Enquanto principal política pública que norteia a educação de Ipecaetá, o Plano Municipal de Educação traz o título “Educação de qualidade para todos”. É um documento composto por 69 páginas, dividido em quatro etapas que abordam a caracterização do município, aspectos socioeconômicos, históricos e geográficos, bem como dados e características do sistema educacional, e diretrizes, metas e estratégias que norteiam o objetivo do plano e as orientações para monitoramento e avaliação.

Retomando os estudos sobre as políticas públicas nacionais, especificamente sobre os PNE e seus desdobramentos, considera-se que um bom plano de educação apresente “metas e objetivos claros para a educação e serve como ponto de referência para as disputas locais e respalda o rumo educacional que aquele espaço quer desenhar para a melhoria da educação” (Grochoska, 2016, p. 29). No PME, tem-se, evidentemente, a afirmação de que “foi construído de forma coletiva pelos Grupos de Trabalho e pela comissão, mediante discussões transparentes com o conjunto da sociedade” (Ipecaetá, 2015a, p. 63), o que pressupõe que o contexto da produção de texto e o contexto das influências, definidos por Stephen Ball e Richard Bowe, sobre o ciclo de políticas públicas (Mainardes, 2006), faz-se presente na construção dessa política educacional. Nessa perspectiva, o documento, assim como está implícito, obedece às orientações do documento norteador do MEC para elaboração dos PMEs (Brasil, 2005).

Espera-se que o processo de elaboração do PME seja conduzido de forma democrática e transparente, mobilizando todas as forças sociais, políticas e envolvendo os poderes executivos, legislativo, o Ministério Público e a sociedade civil organizada, na perspectiva de garantir os direitos da população, preceituada pela Constituição Federal de 1988, em seus arts. 205 e 206 e incisos I a VII; na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96; e no Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/01 (Brasil, 2005, p. 8).

Assim, entendemos que, ao promover a participação de todos os setores da sociedade civil e organizada, mediante um diálogo coletivo e participativo que proponha uma educação de qualidade, o Plano está cumprindo o princípio da gestão democrática (Brasil, 1988). Além disso, analisando o documento como foco nas avaliações de larga escala, identificamos que o Ideb foi mencionado uma única vez como motivo de questionamento e preocupação: “o Ideb [...] provoca grandes inquietações a respeito do desenvolvimento educacional dos alunos” (Ipecaetá, 2015a, p. 14). No entanto, nenhuma meta aborda o tema ou traz estratégias específicas que objetivam melhorias sobre a utilização e apropriação dos resultados para a criação de políticas públicas.

Vale ressaltar, ainda, que não encontramos, no documento, vestígios referentes à atualização das metas que correspondam ao processo de monitoramento e avaliação no período de 2017 a 2020, com exceção de atualizações referentes às implementações realizadas no período de emergência sanitária devido à covid-19 e, conseqüentemente, à implantação das atividades educacionais remotas/híbridas no ano de 2021 (Ipecaetá, 2021).

Considerando o contexto rural em que nossas escolas estão inseridas, o PME aborda a temática reconhecendo que as metodologias e práticas pedagógicas devem contemplar a diversidade do campo em todos os aspectos inerentes à formação da identidade do indivíduo que nele vive, de acordo com a sua realidade em tempo, espaço e saberes próprios do estudantes, assim como no convívio com a coletividade local e no país. Assim, o documento reflete o reconhecimento, ainda que discreto, da característica rural predominante no município, de suas peculiaridades e situação socioeconômica em que se encontram os alunos das escolas analisadas classificadas com nível III e IV no Inse. Contudo, a meta 7 do Plano estabelece estratégias que ampliem o acesso, a permanência, a organização de calendário, o currículo próprio que contemple sua identidade cultural e seu vínculo com meio rural, infraestrutura adequada, recursos tecnológicos e condições de acesso e permanência.

Ao analisarmos a meta 2, que se refere à universalização do ensino fundamental de 9 anos, observa-se que esta define estratégias para superar a reprovação e evasão escolar, regularizar o fluxo escolar, reduzir o índice de repetência e construir PPP com ampla participação. Essas estratégias, focadas no desempenho em leitura, escrita e matemática, buscam melhorar os resultados do Ideb.

O Plano contempla formação docente, infraestrutura, tecnologias, gestão e corpo administrativo, com o objetivo de melhorar as taxas de aprovação, participação e proficiência nas avaliações do Saeb, baseando-se nos conceitos de qualidade citados por Dourado (2007, 2009), a partir das dimensões intra e extra escolar, os quais norteiam nossa discussão neste trabalho. Nessa perspectiva, construídos a partir das orientações da BNCC, o currículo municipal de Ipecaetá, denominado Referencial Curricular Municipal, foi aprovado através do Parecer do Conselho Municipal de Educação nº 002, de 29 de dezembro de 2020.

Ademais, compreende-se o currículo como um documento regulador, que segue as orientações e determinações da BNCC e da Resolução CNE/CP nº 02, de dezembro de 2017, a qual se constitui como um importante marco regulador dos currículos dos sistemas. Contudo, o mesmo documento orienta, no art. 1º, que os sistemas poderão adotar formas de organização e progressões, contanto que obedeçam os direitos e objetivos de aprendizagens que regem a BNCC.

Ainda que se proponha a seguir as orientações e normas dos marcos legais que regulamentam a educação nacional, bem como da BNCC, os sistemas estaduais e municipais possuem autonomia para construir seus currículos, respeitando suas características regionais, culturais e sociais. Contudo, além dos documentos nacionais, os municípios têm como responsabilidade seguir também o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), em um movimento de parceria e alinhamento entre as três esferas (Brasil, 1996).

Entendemos que ao construir o próprio currículo, embasado pela BNCC, o município articule uma política pública pensada para as avaliações do Saeb. Dessa forma, através das habilidades e competências definidas na Base Nacional, transpostas nos currículos municipais e, por sua vez, nos planejamentos, a educação municipal desenvolve estratégias que visam a melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações educacionais.

Nesse sentido, a elaboração do RCMI, segundo o Parecer CME nº 002/2020, deu início a um processo de organização de comissões e grupos de estudo, em um movimento de apropriação e aprofundamento das temáticas referentes à BNCC e ao DCRB, com foco na reelaboração do currículo municipal, via Programa de (Re)elaboração dos Referenciais Curriculares dos Municípios Baianos.

Quanto ao processo de participação dos docentes, coordenadores e gestores, na elaboração das políticas públicas que implicam em sua prática, nos resultados e nas mudanças da realidade, identificamos alguns dos contextos dos ciclos de políticas públicas definidos por Ball: o contexto da produção de texto, construído pelos sujeitos envolvidos, nesse caso professores da rede; e o contexto da prática em que de fato acontece a política, através da utilização do documento na construção de seus planejamentos, colocando-o em exercício diariamente. O texto do RCMI, nas orientações teóricas, enfatiza a fala de um docente quanto à participação dos sujeitos envolvidos no processo de construção desta política pública:

e este é um dos momentos, no qual todos estão sendo mobilizados a participarem, sejam professores, gestores, coordenadores. De certo, toda a equipe nesse processo é sem dúvida alguma, um grande marco para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, pautada no amplo desenvolvimento do sujeito, já que, na maioria das vezes, trabalhávamos com algo pronto, imposto a uma prática que nem sempre era condizente a realidade do aluno, da escola e do município (Ipecaetá, 2020b, p. 261).

Acerca da contemplação desses contextos na prática, valida-se pela fala das Gestões A e B, quando na entrevista foi questionado sobre a construção e utilização do documento pelos professores:

Alguns dos nossos professores participaram na construção do documento. Foi distribuído uma cópia da parte teórica de cada área, com as competências

e habilidades que eles utilizam na construção dos planejamentos, verifico isso nos planos de cursos e diários (Gestão A, 2024).

A utilização do currículo municipal é sempre cobrada pela coordenação e observamos através dos planos de aula (Gestão B, 2024).

Ao realizar o cruzamento dos planejamentos, a partir das avaliações do Saeb, a Gestão A foi enfática ao dizer que “as competências e habilidades são escolhidas pensando na melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações”. A Gestão B, por sua vez, disse que “são realizados simulados”.

Não foi registrado o mesmo nos depoimentos da gestão das Escolas C e D, quanto ao tema. Essas escolas, inclusive, apresentam nível I de proficiência em língua portuguesa e matemática, e notas mais baixas no Ideb. Visto isso, relataram:

A escola possui cópia do currículo no formato digital e impresso, disponível aos professores, mas eles utilizam mais a BNCC porque acham mais organizados e acessíveis. Há a construção de um currículo novo no sistema, unificado que busca atender a nossa realidade (Gestão C, 2024).

O currículo é visto frequentemente nos encontros por ciclo, mas os planos são construídos na sua maioria pela BNCC (Gestão D, 2024).

Observamos, nas falas das Gestões B e C, uma divergência em relação ao descrito no parecer de aprovação, sobre como ocorreu o processo de construção do currículo municipal, como se este fosse um documento construído de forma incoerente às orientações da BNCC. Percebemos, também, que existe uma ausência de conhecimento do conteúdo do documento, uma impressão análoga à “falta de apropriação”, e orientação da Gestão C, para que os docentes utilizem o mesmo nos seus planejamentos. Quanto à construção de um novo currículo em andamento no município, não foi confirmado nas entrevistas pelas Gestões A, B e D.

É importante frisar que é citado, no escopo do documento, os marcos legais utilizados que embasaram a proposta curricular (PNE, LDB, DCRB, PCNs, DCRN), seguidos de orientações didáticas teóricas e conteúdos organizados em uma tabela, seguindo o padrão de organização da BNCC, na qual consta: unidades temáticas, competência específica, objeto de conhecimento e habilidades. Essa forma de organização em tabela apresenta, contudo, um modelo imposto de padronização da BNCC, de modo a não abordar as especificidades locais antes discutidas no PME.

Isso é observado nas orientações teóricas das disciplinas do currículo, como forma de adequação à realidade dos discentes, bem como às suas necessidades sociais, econômicas e culturais, causando, portanto, um reducionismo do conhecimento, ou seja, uma supressão de conhecimentos regionais, enfatizando o teor hegemônico presente na elaboração da BNCC.

“A BNCC, como está posta na sociedade brasileira, e considerando as influências e determinantes da classe dominante em sua formulação, reforça a hegemonia e a divisão de classe [...]” (Verdério; Barros, 2020, p. 11).

Nessa perspectiva, de forma a superar a fragmentação e a influência de grupos de interesses que configuram nessa forma de regulação, consideramos de extrema importância a participação dos docentes na elaboração dos currículos de seus sistemas, como uma maneira de prevalecer a realidade local, numa construção conjunta, envolvendo todos os autores, direta ou indiretamente, numa política pública que o interfere efetivamente na prática docente e nos resultados das avaliações do Saeb. Esse movimento de participação dos professores reverbera-se com o contexto da produção de texto e com o contexto da prática, definidos no ciclo de políticas de Ball (Mainardes, 2006). Estes são dois dos contextos que contemplam articulação, participação e apropriação das políticas públicas por quem de fato as fazem acontecer.

Nesse sentido, cabe destacar outro documento analisado: o projeto político pedagógico das escolas. Estes desempenham um papel crucial e fundamental nas escolas de todo o país, sendo um documento de extrema importância para orientar, regular e balizar todas as atividades e práticas realizadas no ambiente educacional. Seu objetivo principal é definir claramente os propósitos e objetivos da instituição de ensino, garantindo, assim, uma formação de qualidade aos alunos, além de refletir a identidade da escola e suas diretrizes pedagógicas.

Posto isso, faz-se importante mencionar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é um marco importante para a educação brasileira. Ela reforça a gestão democrática como um princípio fundamental da educação no Brasil. No artigo 3º, inciso VIII, a lei estabelece que a gestão democrática deve ser um dos pilares da educação nacional. O artigo 14, da mesma lei, destaca a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola como um dos princípios da gestão democrática.

Assim, a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, assegura que decisões educacionais sejam tomadas coletivamente e de maneira transparente (Santos, 2018). Isso não apenas fortalece a democracia e a cidadania dentro da escola, mas também contribui para uma educação de qualidade e a formação de cidadãos críticos e colaborativos (Kampf; Costa, 2022). Desse modo, reafirmamos que a gestão democrática na educação é essencial para criar um ambiente escolar inclusivo e participativo, conforme destacado por Libâneo (2004) e Veiga (2002).

6.2.2 Projetos Políticos Pedagógicos

O Projeto Político Pedagógico desempenha um papel crucial e fundamental nas escolas de todo o país, sendo um documento de extrema importância para orientar, regular e balizar todas as atividades e práticas realizadas no ambiente educacional. Seu objetivo principal é definir claramente os propósitos e objetivos da instituição de ensino, garantindo assim uma formação de qualidade aos alunos, além de refletir a identidade da escola e suas diretrizes pedagógicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, é um marco importante para a educação brasileira. Ela reforça a gestão democrática como um princípio fundamental da educação no Brasil. No artigo 3º, inciso VIII, a lei estabelece que a gestão democrática deve ser um dos pilares da educação nacional. O artigo 14 da mesma lei detalha os princípios da gestão democrática, destacando:

- a) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- b) a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Dentro do contexto que investigamos, a considerar o uso dos resultados das avaliações do Saeb, analisamos os PPPs de quatro escolas de ensino fundamental (anos finais), identificadas como escolas A, B, C e D, nesta pesquisa. O PPP da Escola A é visto como um documento em movimento, em um processo dinâmico e contínuo. Essa abordagem permite que a escola se adapte e evolua com as mudanças da sociedade, mantendo-se relevante e eficaz. A ênfase na participação coletiva e na formação integral dos alunos é um ponto forte, destacando o compromisso da escola com a educação de qualidade e a formação de cidadãos plenos.

Ao construir o seu PPP, a escola, considerou as diretrizes da educação nacional, as resoluções do sistema de ensino educacional estadual e nacional e os PCNs do ensino fundamental e médio, tendo como propósito proporcionar aos seus alunos a construção de conhecimentos significativos e formação de valores cidadãos, a partir dos pilares indicados pela Unesco: “aprender a aprender”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser”. A instituição educacional destaca a importância do professor e do aluno no processo de consolidação do conhecimento, com uma abordagem que valoriza a interação social, promovendo a interdisciplinaridade e a transversalidade. Nesse sentido, o currículo escolar,

assim como os programas e os planos de ensino, é visto como um instrumento essencial para a criação, assimilação, organização, produção e reinvenção do saber.

O documento destaca a importância do currículo escolar na prática pedagógica e seu papel fundamental na formação dos estudantes, considerando sua importância para a base da prática pedagógica, ao definir os conteúdos, as atividades e as competências que serão desenvolvidas. No entanto, o RCMÍ não é mencionado, fazendo referência à BNCC como se o currículo municipal não fosse articulado à Base Nacional, o que confirma, mais uma vez, a falta de conhecimento do escopo do documento municipal.

Sendo assim, ressaltamos a importância de uma abordagem de avaliação que não se limite a medir resultados, mas que promova a reflexão, a crítica construtiva e a participação ativa dos envolvidos. A avaliação é vista como um processo dinâmico e integral, fundamental para o desenvolvimento de uma educação emancipatória e transformadora. Como parte do processo avaliativo da escola, vale abordar três tipos de avaliação: diagnóstica, processual e global.

Posto isso, o documento apresenta como dados os resultados das avaliações da PB nas edições em que participou (Figura 7). Contudo, os dados encontram-se soltos, sem nenhuma discussão ou relação com as ações, metas, tomadas de decisão e outros aspectos, de modo a não evidenciar como será utilizado dentro do processo de ensino-aprendizagem, na melhoria da educação ofertada pela instituição.

Figura 7 - Resultados de avaliações externas – Escola A

Reconhecimento financeiro dos professores;
Investimento em projetos extra-curriculares;
Espaço de acolhimento para os alunos que enfrentam problemas;
Organização e administração adequadas.

5.2 PONTOS PARA MELHORAMENTOS
Infra estrutura física dos espaços em sala de aula.
Matérias tecnológicas para aulas mais dinâmicas.
Construção de uma biblioteca
Construção de um refeitório.

5.3 RESULTADOS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS:

Etapa de ensino	Ideb 2005	Ideb 2007	Ideb 2009	Ideb 2011	Ideb 2013	Ideb 2015	Ideb 2017	Ideb 2019	Ideb 2021	Ideb 2023
Meta	*	2,3	2,9	3,4	3,7	4,0	4,3	4,6	4,9	
Anos iniciais EF	2,2	1,9	4,7	3,3	3,1	3,3	3,7	4,0	4,3	
Meta	*	2,2	2,4	2,6	3,0	3,4	3,6	3,9	4,2	*
Anos finais EF	2,2	2,4	3,4	2,4	2,8	2,4	2,5	2,5	3,8	3,3

Resultados Geral – Município

9

Resultados Geral - Por escola

Etapa de ensino	Ideb 2005	Ideb 2007	Ideb 2009	Ideb 2011	Ideb 2013	Ideb 2015	Ideb 2017	Ideb 2019	Ideb 2021	Ideb 2023
Meta										
Anos iniciais EF										
Meta										4,7
Anos finais EF		2,4	2,5	2,8	3,1	3,5	3,8	4,0	4,3	4,47

Fonte: Inep (2024).

5.4 ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

Fonte: Ipecaetá (2024c).

Apesar de o PPP da escola não abordar uma discussão sobre os resultados do Ideb, nem fazer nenhuma articulação dentro do documento escolar, encontra-se em anexo ao documento o plano de ação do coordenador escolar. Nele, registra-se como uma das ações do coordenador, nos momentos de atividade complementar (AC) com os professores: “analisar e refletir sobre o sistema de avaliação promovendo ações de melhoria no processo ensino aprendizagem” (Ipecaetá, 2024c, p. 29).

O PPP da Escola B é descrito como fundamental para a gestão escolar, ajudando-a a enfrentar os desafios educacionais através de uma abordagem organizada, científica e participativa. Reformulado para o quadriênio 2024-2028, é justificado pela importância de adaptar a escola às mudanças sociais, culturais e tecnológicas, o que demonstra uma preocupação com a atualização e relevância contínua do projeto.

O documento destaca a importância da gestão democrática, em que a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar – professores, funcionários, pais, alunos, equipe pedagógica e direção – é vista como fundamental para assegurar a liberdade de expressão e o respeito às opiniões no processo de tomada de decisões. Isso, portanto, favorece uma maior integração entre os diferentes atores da escola e contribui para o eficiente desempenho da instituição (Gonçalves; Modanez; Cavallari, 2024).

A organização curricular é composta por componentes, respeitando diferentes áreas de estudo. Além disso, busca superar uma visão linear ou fragmentada da ação docente, enfatizando que os fins a serem atingidos determinam os métodos e processos de ensino e aprendizagem.

No que tange à avaliação, o documento apresenta a distinção fundamental entre avaliação e exame. Assim, de modo limitado e sem aprofundamento sobre o tema, não reflete sobre os dados do Ideb da escola, que também são apresentados de forma solta e meramente ilustrativa em uma planilha (Figura 8), desconsiderando que, por meio do Saeb, é possível obter dados relevantes sobre o desenvolvimento dos estudantes e, a partir disso, desenvolver políticas educacionais mais inclusivas (Santos; Santos; Garcia, 2022; Tosta; Ney; Silva, 2020).

Figura 8 - Resultados de avaliações externas - Escola B

5.3 Resultados de avaliações externas:

Resultados Geral - Município

Etapa de ensino	Ideb 2005	Ideb 2007	Ideb 2009	Ideb 2011	Ideb 2013	Ideb 2015	Ideb 2017	Ideb 2019	Ideb 2021	Ideb 2023
Meta	*	2,3	2,9	3,4	3,7	4,0	4,3	4,6	4,9	
Anos iniciais EF	2,2	1,9	4,7	3,3	3,1	3,3	3,7	4,0	4,3	
Meta	*	2,2	2,4	2,6	3,0	3,4	3,6	3,9	4,2	*
Anos finais EF	2,2	2,4	3,4	2,4	2,8	2,4	2,5	2,5	3,8	3,3

Resultados Geral - Por escola

Etapa de ensino	Ideb 2005	Ideb 2007	Ideb 2009	Ideb 2011	Ideb 2013	Ideb 2015	Ideb 2017	Ideb 2019	Ideb 2021	Ideb 2023
Meta										
Anos iniciais EF										
Meta										
Anos finais EF	*	2,1	*	2,0	2,4	1,5	*	3,5	*	3,3

Fonte: Inep (2024).

Fonte: Ipecaetá (2024b).

Quanto à Escola C, o PPP passou por um processo de reelaboração que envolveu alunos, servidores, pais e membros da comunidade local. Esse engajamento coletivo foi fundamental para refletir sobre as práticas e necessidades da escola, garantindo que o documento fosse representativo para a realidade e os anseios de todos os envolvidos, visto que a escola está passando por um processo de mudanças organizacional de seu currículo e práticas pedagógicas para a escola do campo, por objetivar atender às necessidades de seus alunos pertencentes às comunidades situadas nas áreas rurais do município.

A integração de fundamentos legais e teóricos, assim como a adaptação às necessidades específicas da comunidade, reflete um esforço significativo para promover uma educação de qualidade, inclusiva e transformadora. Nesse viés, segundo o documento, as práticas pedagógicas e o currículo foram adaptados às características da comunidade, promovendo inclusão e valorizando a diversidade.

Quanto à prática avaliativa adotada, o texto ressalta a complexidade e a importância da avaliação no ambiente escolar, destacando que ela deve ir além da mera atribuição de notas, e

focar no desenvolvimento contínuo e significativo dos alunos. Ainda, é importante considerar que a diferenciação entre avaliação diagnóstica, formativa e somativa é bem detalhada.

Também observamos que o documento não menciona as avaliações de larga escala como uma ferramenta utilizada para a definição das metas e/ou na tomada de decisões. Isso, ainda que os dados do Ideb nas edições em que a escola participou das avaliações do Saeb estejam presentes, não possuindo discussões ou objetivos definidos, voltados a como serão utilizados enquanto ferramenta de gestão democrática.

Figura 9 - Resultados de avaliações externas - Escola C

5.3 Resultados de avaliações externas:

Resultados Geral – Município

Etapa de ensino	Ideb 2005	Ideb 2007	Ideb 2009	Ideb 2011	Ideb 2013	Ideb 2015	Ideb 2017	Ideb 2019	Ideb 2021	Ideb 2023
Meta	*	2,3	2,9	3,4	3,7	4,0	4,3	4,6	4,9	
Anos iniciais EF	2,2	1,9	4,7	3,3	3,1	3,3	3,7	4,0	4,3	
Meta	*	2,2	2,4	2,6	3,0	3,4	3,6	3,9	4,2	*
Anos finais EF	2,2	2,4	3,4	2,4	2,8	2,4	2,5	2,5	3,8	3,3

Resultados Geral - Por escola

Etapa de ensino	Ideb 2005	Ideb 2007	Ideb 2009	Ideb 2011	Ideb 2013	Ideb 2015	Ideb 2017	Ideb 2019	Ideb 2021	Ideb 2023
Meta										
Anos iniciais EF										
Meta										
Anos finais EF	*	2,1	*	2,0	2,4	1,5	*	3,5	*	3,3

Fonte: Ipecaetá (2024c).

Por fim, o PPP da Escola D, a qual apresenta os resultados mais baixos no Ideb, na proficiência tanto em português como em matemática, taxas de aprovação e participação também menores em comparação às outras escolas analisadas fornece uma visão abrangente sobre a importância e o desenvolvimento do projeto político pedagógico, destacando sua relação com a identidade da escola.

O documento menciona a importância do planejamento contínuo e diversificado, alinhado aos princípios da LDB. A administração é apresentada como o núcleo executivo, incumbida de planejar, organizar, coordenar, avaliar e integrar todas as ações realizadas na unidade educacional.

Quanto ao currículo, o texto enfatiza a necessidade de que o currículo escolar esteja sempre em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela LDB e os fundamentos da Base Nacional Comum Curricular. Isso assegura a uniformidade e a qualidade da educação básica, independentemente da localização da escola. No entanto, o uso do referencial municipal não é mencionado, confirmando a fala da gestão ao dizer que os professores “utilizam a BNCC para os planejamentos”.

No tópico “avaliação”, não se observa a preocupação com as avaliações de larga escala, também não sendo mencionada em nenhum momento ao longo do documento, com exceção da apresentação de uma planilha com os resultados do Ideb do município e da escola. No entanto, na planilha existente, consta apenas o resultado da última edição do Ideb (em 2023), sem nenhuma contextualização com os objetivos e as metas definidas para o biênio de 2024 a 2026, evidenciando um desafio a ser superado no uso dos resultados das avaliações do Saeb como instrumento importante nas tomadas de decisão (Figura 10).

Figura 10 - Resultados de avaliações externas - Escola D

ETAPA DE ENSINO	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	IDEB 2011	IDEB 2013	IDEB 2015	IDEB 2017	IDEB 2019	IDEB 2021	IDEB 2023
META										
ANOS FINAIS EF										2,3

5.5 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR (ANO LETIVO – 2024)

A Direção da escola é o centro executivo do planejamento, organização, coordenação, avaliação e integração de todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar. Já o corpo técnico terá a função de dar apoio ao processo educacional, auxiliando a direção nas atividades relativas a documentação, arquivo, dentre outros.

Já, os serviços gerais irão apoiar o conjunto de ações complementares de natureza de limpeza e organização dos ambientes. Vale ressaltar que a coordenação pedagógica proporcionará o apoio técnico pedagógico aos docentes, discentes e familiares.

DO CONSELHO ESCOLAR

Fonte: Ipecaetá (2024a).

Segundo Bianchessi (2024), a articulação entre PPP e os resultados das avaliações do Saeb contemplam a análise dos desafios e das perspectivas no contexto atual da educação brasileira, evidenciando a importância de aprimorar essa relação. Portanto, no que tange aos PPPs das quatro escolas analisadas, estes demonstram abordagens diversas em currículo e

avaliação. Em termos de avaliação, todas utilizam diagnóstica, formativa e somativa, porém as Escolas A e C centralizam a responsabilidade no professor.

Por fim, analisando de forma unificada o uso dos resultados do Ideb nas quatro escolas, identificamos que ambas têm diferentes abordagens. Trazem os resultados em planilhas de forma padronizada, sem contextualização com os objetivos e metas do PPP. Assim, todas enfrentam o desafio de utilizar os resultados do Ideb de forma articulada com as ações da escola, apropriando-se de cada indicador e promovendo a articulação com os dados da escola e com os resultados que desejam alcançar. Contudo, consideramos importante pensar a relevância do PPP como instrumento norteador da prática pedagógica, bem como a necessidade de alinhar a avaliação em larga escala com os objetivos educacionais estabelecidos (Magalhães; Reis; Gehlen, 2023).

7 O USO DOS RESULTADOS DO SAEB COMO PRÁTICA DOS GESTORES ESCOLARES

Os gestores escolares são responsáveis pela análise dos resultados do Saeb e pelo envolvimento da comunidade escolar no cumprimento das metas do plano de ação. A análise de dados educacionais, aliada à realização de ações que envolvam acompanhamentos e discussões, é importante para identificar práticas de sucesso, tendo em vista que o monitoramento constante desempenha um papel essencial na orientação das políticas educacionais e na aplicação de estratégias eficientes.

7.1 A CONCEPÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES SOBRE O SAEB E A RELEVÂNCIA PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A gestão escolar desempenha um papel crucial na utilização dos resultados do Ideb para a melhoria da qualidade da educação. Os gestores escolares, como diretores e coordenadores pedagógicos, têm a responsabilidade de analisar os resultados do Ideb, identificar áreas de deficiência e implementar planos de ação para superar os desafios (Chirinéa, 2022; França, 2021; Vieira, 2024).

A utilização dos resultados das avaliações do Saeb tem demonstrado impacto significativo na qualidade da educação, para escolas que adotam estratégias de melhoria com base nessas informações, alcançando avanços notáveis (Mendes, 2023a; Santos Filho, 2024; Soares; Santos, 2024). A análise dos dados do Ideb, portanto, permite identificar pontos de fragilidade e atuar de forma mais direcionada, implementando ações específicas para superar desafios (Mendes; Ribeiro; Capela, 2024; Santos, 2024; Santos Filho, 2024).

Nessa perspectiva, trouxemos um quadro do perfil dos gestores das escolas como um elemento que possa nos fazer compreender melhor o cenário de cada escola (Quadro 6). Ao levantar o perfil dos gestores entrevistados, foi possível identificar que 50% atendem a um ou dois requisitos necessários especificados no PME e no Plano de Carreira e Remuneração dos profissionais, os quais consistem em: ter formação em Pedagogia e fazer parte do quadro efetivo de professores, sendo escolhidos pelo processo de eleição para atuarem na gestão escolar.

Quadro 6 - Perfil formativo dos gestores escolares

Identificação	Formação	Especialização	Tempo de gestão na unidade	Experiência como gestor	Vínculo empreg.
Gestão A	Licenciatura em Pedagogia	Gestão Escolar e psicopedagogia pedagógica	4	8	Contrato temporário (Reda)
Gestão B	Assistência Social/ Biomedicina (cursando)	Não possui	8	8	Contrato temporário (Reda)
Gestão C	Licenciatura em Biologia	Gestão e Coordenação Pedagógica	4	12	Efetivo da rede (professor)
Gestão D	Licenciatura em Biologia e Pedagogia	Ed. Ambiental	4	4	Contrato temporário (Reda)

Fonte: elaboração própria com base na entrevista semiestruturada com os gestores (2024).

De acordo com os perfis apresentados, identificamos que apenas a Gestão A e a Gestão D atendem ao requisito “formação”, exigido no PME e no Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação, mas, dentre os dois, apenas a Gestão D faz parte do quadro efetivo de professores da escola em que atua como gestor. Já o Gestão C não possui formação em Pedagogia, mas tem Especialização em Gestão e faz parte do quadro efetivo da mesma escola. O Gestão B, por sua vez, é contratado pelo Reda e possui graduação, entretanto o curso não é na área da educação. Essa gestão, porém, possui experiência de oito anos na gestão desta escola.

Segundo os documentos que regem a educação municipal, é necessário a formação mínima em Pedagogia, para a atuação no cargo de gestor, com Especialização em Gestão Escolar. Para atuar nos cargos de diretor escolar e de vice-diretor, o candidato deverá ter a seguinte formação:

- a) ser licenciado em Pedagogia para atuar em escolas de educação infantil;
- b) ser licenciado em Pedagogia, com especialização para atuar em escolas do ensino fundamental (séries iniciais e finais) e gestão escolar (Ipecaetá, 2015a).

Nesse sentido, observando o perfil dos gestores, identificamos que o município não cumpre, na totalidade, o que é determinado na legislação municipal, no que tange à formação inicial necessária para o cargo de gestor escolar. Nos estudos realizados sobre a concepção de gestão e o provimento ao cargo de gestor escolar do município de Ipecaetá e Santo Estêvão

(Almeida; Santos, 2023), portanto, observou-se que os documentos que regem a educação do município de Ipecaetá, especificamente a Lei Orgânica do Município de 2011, determinam que a gestão escolar é escolhida por meio de eleições. Contudo, segundo as autoras, essa prática não garante a gestão democrática.

Embora o PME, sob a configuração da meta 2 do referido plano, enfatize a realização de eleição para atuar no cargo de gestor, há ressalvas. A meta diz que a nomeação para diretor e vice-diretor recairá em professores ou coordenadores pedagógicos, por eleição ou indicação, de modo a ficar subentendido o critério de fazer parte do quadro efetivo de profissionais da rede (Ipecaetá, 2015a). Contudo, baseado nos editais nº 001 e 002, de 2023, que divulga e homologa o resultado do processo seletivo para o cargo de gestores e vice-gestores (Ipecaetá, 2023), constata-se que não são realizadas eleições para os devidos cargos nas instituições escolares do município, definindo como critério a apresentação de provas de títulos, fugindo, portanto, do princípio democrático através de eleições e desobedecendo o que determina o PME quanto ao critério destes serem efetivos do quadro de profissionais do município.

Vale ressaltar, entretanto, que, dentre as escolas pesquisadas, as gestoras A e B, não fazem parte do quadro de professores efetivos, sendo selecionadas pelo edital acima mencionado e contratadas temporariamente. Contudo, são gestoras das escolas que apresentam discrepâncias nos resultados do Ideb, nas taxas de participação e reprovação, ainda que estejam situadas na mesma localidade e recebam alunos com o mesmo perfil socioeconômico (Inep, 2024).

Durante a entrevista realizada nas escolas com os gestores escolares – nas instituições em que as avaliações do Saeb vêm sendo aplicadas ao longo das últimas dez edições –, os dirigentes revelaram uma diversidade de entendimentos a respeito do Saeb, indicando que a interpretação dessa avaliação é influenciada pela trajetória profissional e pela formação educacional de cada um. Visto isso, diante do eixo “concepção e influência da PB pelos gestores”, construímos o Quadro 7, com um comparativo entre os conceitos:

Quadro 7 - Conceito das avaliações do Saeb dado pelos gestores escolares

(continua)

GESTORA	CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DO SAEB
Gestão A	“método avaliativo que mede o nível de aprendizado do aluno, de tudo que ele aprendeu do 6º ao 9º ano”.
Gestão B	“é uma prova onde os alunos são avaliados, mas eles não estão bem preparados para ela”.
Gestão C	uma prova que tem o objetivo de avaliar a evolução do aprendizado, uma ferramenta para diagnosticar os avanços, conhecer melhor os alunos, vem para somar, apesar de achar que as vezes atrapalha”.

Quadro 7 - Conceito das avaliações do Saeb dado pelos gestores escolares (conclusão)

GESTORA	CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DO SAEB
Gestão D	“vejo a avaliação como uma prova que não mostra a realidade dos alunos da região por ser uma prova unificada, mas ao mesmo tempo como uma ferramenta que tenta buscar novas perspectivas de melhorar na educação dando novos caminhos”.

Fonte: elaboração própria com base na entrevista semiestruturada com os gestores (2024).

A concepção dos gestores quanto à avaliação do Saeb apresentou distintos conhecimentos, chegando a ser confundida com a avaliação do Sistema de Avaliação Baiano da Educação (Sabe)⁸. Inicialmente, foi necessário um breve esclarecimento em relação à abrangência e às diferenças entre ambas. Essas diferentes visões afetam, de maneira significativa, as práticas adotadas em relação aos resultados obtidos apenas como uma prova, moldando a forma como as informações são solicitadas e empregadas na elaboração de decisões e planos de ação (Borges; Leite, 2024; Dias; Pinto, 2020; Marcolla; Serafini, 2021).

A Gestão A, mesmo possuindo formação em Pedagogia e Especialização em Gestão e Coordenação Escolar, demonstrou dificuldades ao situar-se quanto ao tema, passando a palavra para a coordenação: “vou deixar a coordenadora falar, ela está mais por dentro do tema”. No entanto, posicionou-se constantemente, fazendo as suas considerações, e foram estas que priorizamos para as reflexões necessárias.

A Gestão D disse que não sabia muito sobre o tema, porque nunca acompanhou de perto o processo de aplicação desse tipo de avaliação enquanto professora da escola, entre 2013 e 2020 – mesma escola em que hoje atua como gestora. Segundo ela, esse desconhecimento ocorre em função de a instituição nunca ter desenvolvido nenhuma ação sobre o tema. Ainda, na fala das Gestoras A e B, observamos um conhecimento limitado: “é uma avaliação que avalia o aprendizado dos alunos” (Gestão A, 2024); “essa avaliação mede se o aluno aprendeu ou não os conteúdos [...]” (Gestão B, 2024). Elas dizem que o resultado do Ideb se dá a partir do desempenho nas avaliações de Matemática e Português e na aprovação e evasão, conforme Gestão A e B. A Gestão C, por sua vez, disse “essa avaliação do Sabe, que acontece ‘todo ano’, deveria ser elaborada pelo professor”.

⁸ “Para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem no estado da Bahia, desde 2007, a Secretaria da Educação (SEC) implementa o Sistema de Avaliação Baiano da Educação – SABE. Ao longo de inúmeras edições, os estudantes matriculados nas redes estadual e municipais tiveram seu desempenho avaliado pelo sistema. Mantendo sua tradição, em 2023, o SABE avaliou os 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio, aferindo se os estudantes desenvolveram as habilidades adequadas para sua etapa de escolaridade” (Sabe, [2024], p. 1).

Foi possível observar, através dessas falas, a dificuldade em diferenciar as avaliações do Saeb e a do Sabe, a qual estava em processo de organização para ser aplicada ainda no ano de 2024. Ainda, analisamos que os gestores enfrentam desafios permeados pela ausência de formação sobre o tema, ressaltando a necessidade de aprofundá-lo para aprimorar as práticas de utilização dos resultados, bem como melhorar o desempenho das escolas (Dias; Ramos, 2022; Santos; Santos; Garcia, 2022). A compreensão desses aspectos contribui para repensar as práticas de avaliação no ambiente escolar e a política educacional como um todo (Alavarse; Chappaz; Freitas, 2021; Borges; Leite, 2024; Pacini, 2020).

Assim, inferimos que a falta de entendimento sobre a avaliação em larga escala pode ocasionar a subutilização das informações geradas, ao passo que uma compreensão robusta pode facilitar uma abordagem mais eficaz para enfrentar os desafios pedagógicos. Desse modo, retomando o que diz Pontes (2020), Schneider e Ribeiro (2020) e Vasconcelos, Pigatto e Leivas (2020), a capacitação contínua possibilita que gestores e professores adquiram habilidades analíticas fundamentais para interpretar com precisão os dados do Saeb. Isso envolve entender os resultados, reconhecer padrões e tomar decisões fundamentadas para aprimorar o ensino.

7.2 DINÂMICA DE APLICAÇÃO DA PB E A PARTICIPAÇÃO DAS GESTÕES

A dinâmica de implementação das avaliações e o envolvimento dos gestores nesta etapa revelam-se especialmente pertinentes dentro do cenário educacional local. Assim, desvendar a dinâmica de aplicação da prova e a participação dos gestores torna-se imprescindível para fomentar avanços no âmbito escolar e sistema escolar, bem como também se faz necessário ponderar o papel vital dos gestores escolares nesse procedimento, dado que sua intervenção proativa pode influenciar significativamente os resultados obtidos pelas escolas (Sabião; Horta, 2024).

Contudo, sabendo que as escolas devem seguir todas as orientações no processo de aplicação das avaliações do Saeb, durante a entrevista, perguntamos aos gestores sobre a participação deles antes, durante e depois da aplicação. As respostas de cada gestora trouxeram perspectivas diferentes, porém compartilharam também de práticas em comum:

[...] Quando somos informados da data da aplicação, cobramos simulados aos professores, realizamos palestras motivadoras com os alunos sobre a importância da avaliação para a escola, organizamos transporte escolar, merenda. Fazemos reunião com os pais também pedindo que não deixem os filhos faltar às aulas e falando da importância do teste. Divulgamos os resultados em todas as salas, com os professores analisando os resultados

nos planejamento durante os AC (atividade complementar). Por fim , construímos nosso plano de ação (Gestão A, 2024).

[...] Aguardamos a equipe do MEC entrar em contato para informar a data. Depois organizamos a escola, informamos os professores e pedimos o levantamento dos alunos que têm faltado para fazer que possamos fazer busca ativa junto às famílias e organizar transporte escolar. Damos suporte a equipe de aplicadores, viabilizamos transporte para os alunos, merenda escolar. Depois aguardamos os resultados para divulgar e criar projetos de intervenção (Gestão B, 2024).

[...] é recebida da comissão organizadora a informação da data de realização do teste e a partir daí a equipe gestora da escola informa os professores e os alunos sobre a avaliação e a importância da participação de todos. Fazemos a busca ativa de alunos que estão faltando muito às aulas, realizamos reuniões com os pais para falar da importância da avaliação, apesar dos pais não se importarem muito com o resultado e sim com a frequência do filho com medo de comprometer o bolsa família e o pé de meia por exemplo. No dia da avaliação, a escola fiscaliza o transporte escolar, entrando em contato com o setor de transporte da secretaria para não faltar alunos. Organizamos merenda escolar, a sala de aula e damos todo o suporte a equipe que vem aplicar (Gestão C, 2024).

[...] Antes da realização da prova, a gente conversa com os professores orientando trabalhar com simulados e ensinar a preencher o gabarito. No dia da avaliação, observamos a frequência dos alunos que irão realizar a prova, organizamos as salas, depois quando sai o resultado a gente informa ao professores (Gestão D, 2024).

Os relatos das gestões mostram um comprometimento com o sucesso da avaliação. Através das falas, foi possível observar que, ainda que timidamente, demonstram uma abordagem proativa e organizada na aplicação do teste, focando em estratégias para assegurar a participação dos alunos, como a busca ativa destes, envolvendo a comunidade escolar. Ainda, todas as gestões mencionaram que a busca ativa e a organização antecipada são fundamentais para garantir a presença dos alunos.

Segundo Alavarse, Chappaz e Freitas (2021), a preparação antecipada e a busca ativa de alunos faltosos são estratégias eficazes para melhorar a participação nas avaliações, uma vez que abordam diretamente a questão da ausência escolar. A preparação antecipada envolve a organização e o planejamento das atividades educacionais com antecedência, o que ajuda a garantir que todos os alunos estejam prontos para as avaliações e outras atividades importantes.

Também sobre a busca ativa dos alunos, os autores se referem aos esforços proativos, para garantir que todos os estudantes estejam participando e se envolvendo nas atividades escolares. Isso pode incluir a identificação e o acompanhamento de alunos que estão em risco de evasão ou baixo desempenho, assim como a implementação de intervenções específicas para apoiá-los.

O envolvimento dos pais, mencionado pelas Gestões A e C, é crucial. De acordo com Pontes (2020), a participação ativa dos pais na vida escolar dos filhos está associada a melhores resultados educacionais. Para o autor, o envolvimento dos responsáveis nas escolas pode levar a um ambiente educacional mais colaborativo e de apoio mútuo, e uma comunicação clara e contínua entre escolas e famílias é importante para garantir que todos estejam cientes das expectativas e dos progressos dos alunos.

No entanto, como aponta a Gestão C – gestão da escola que apresentou, em 2021 e 2013, o nível socioeconômico IV, mas com níveis de proficiência em português e matemática, com predominância no nível I –, há uma resistência dos pais, os quais, muitas vezes, preocupam-se mais com a frequência escolar, devido ao recebimento do benefício do programa Bolsa Família, evidenciando um desafio social e econômico significativo. Com isso, afirma: “[...] geralmente os pais e os funcionários não querem saber a importância, só interessa em saber os efeitos nos programas sociais como a bolsa família, só os professores de português e matemática se interessam em saber o resultado” (Gestão C, 2024).

A Gestão A, por sua vez, destaca a importância de preparar e motivar os alunos para a prova: “realizamos simulados, ensinamos a preencher os gabaritos, visitamos as salas e falamos da importância da prova para a escola”. Diante disso, cabe ressaltar que a aplicação de simulados e palestras motivacionais pode aumentar a familiaridade dos alunos com o formato da prova e reduzir a ansiedade, melhorando o desempenho, como discutido por Thomé (2020).

Essa prática é corroborada por Brito *et al.* (2022), que ressaltam a importância de simulações para a melhoria do desempenho em avaliações formais. Desse modo, consideramos que a prática de simulações das avaliações do Saeb, que ocorre temporariamente no período anterior à aplicação dos testes, é ineficaz e distante de alcançar resultados satisfatórios, devido a aspectos relacionados ao planejamento, currículo, uso de tecnologias e aproveitamento do tempo. É essencial investir continuamente na capacitação de professores e na alocação adequada de recursos, garantindo que essas simulações sejam realizadas de maneira eficaz e frequente nas escolas (Barbosa Junior, 2024).

Conforme abordado, todas as gestões mencionaram a organização da logística escolar, incluindo o transporte e a merenda, como consta nas falas citadas. Dias e Pinto (2020) enfatizam que um bom planejamento logístico é essencial para que todos os alunos possam participar das avaliações em condições adequadas, especialmente em tempos de desafios, como a pandemia de covid-19. No entanto, consideramos que essas práticas devem fazer parte da rotina da escola.

7.3 UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS PELAS GESTÕES PARA MELHORIA DA EDUCAÇÃO E DOS RESULTADOS

No decorrer das entrevistas, as gestões pontuaram sobre a análise dos resultados e a construção de planos de ação com base nesses dados. Nas falas, mencionaram como ação final a construção de um plano de intervenção (em processo) sobre a orientação dos formadores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação. Com isso, informação que, na formação que tiveram, realizada pela Secretaria, depois que saiu o resultado, foram orientados a construir um plano de intervenção, o qual será colocado em prática em 2025 (Gestões A e D, 2024). Nesse contexto, Marcolla e Serafini (2021) e Pontes (2020) destacam a importância de usar os resultados das avaliações para desenvolver intervenções pedagógicas e construir planos de ação. Tais práticas são essenciais para a melhoria contínua do ensino e a avaliação eficaz das políticas educacionais.

Entretanto, as falas se contrapõem aos PPPs de todas as escolas, que não têm os resultados do Ideb, por exemplo, articulados com os objetivos e as metas dos planos. Espera-se, contudo, que nesses planos de intervenção citados pelas Gestões A e D, a articulação de fato exista, e os resultados sejam interpretados e utilizados na melhoria do desempenho dos alunos e na melhoria dos resultados da nota do Ideb.

Posto isso, a utilização dos resultados das avaliações do Saeb pelos gestores escolares requer a adoção de boas práticas, que possam impactar, positivamente, a qualidade da educação oferecida. Dentre as boas práticas que se destacam nesse contexto, estão a análise profunda e detalhada dos dados do Ideb, incentivando uma compreensão mais evidente dos resultados obtidos. Assim, é fundamental a definição de metas claras, realistas e alcançáveis para melhorias, promovendo um planejamento estratégico que direcione as ações necessárias (Machado; Marangoni, 2024; Mendes, 2023a; Ribeiro *et al.*, 2024).

Nesse processo, o envolvimento da comunidade escolar na interpretação e no uso dos resultados fortalece a colaboração entre gestores, professores, alunos e pais. Além disso, a implementação de ações personalizadas, adaptadas de acordo com as necessidades específicas identificadas nas análises, é vital para um progresso real. Portanto, a adoção consistente e sistemática dessas práticas pode contribuir significativamente para o aprimoramento contínuo da escola e, conseqüentemente, para o avanço da qualidade da educação, beneficiando os estudantes e preparando-os melhor para o futuro (Moreira, 2021; Sousa; Silva, 2023).

7.4 DIVULGAÇÃO E USO DOS RESULTADOS COMO FERRAMENTA EM PROL DE MELHORIAS NA EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Ao perguntar para as Gestões A, B, C e D como é realizada a divulgação dos resultados, relataram que é feita nos encontros de AC, que acontecem semanalmente com os professores. A Gestão A destacou a importância de apresentar e analisar os resultados do Ideb, comparando com anos anteriores e discutindo as proficiências em português e matemática. Nesse contexto, explicou: “nos reunimos nos AC, apresentamos e analisamos os resultados da nota do Ideb, fizemos comparação com os anos anteriores, analisamos também as proficiências com os professores de português e matemática” (Gestão A, 2024). Por esse viés, Alavarse, Chappaz e Freitas (2021) e Schneider e Ribeiro (2020) corroboram, recomendando essa prática para fomentar uma cultura de melhoria baseada em dados.

A gestão B acrescenta que, a partir da divulgação, elas “discutem as habilidades e recomposição de aprendizagens”. As gestões das quatro escolas analisadas utilizam a mesma metodologia, o que pressupõe orientações da Secretaria para todas as escolas. Nesse contexto, uma de nossas preocupações era saber também como acontece a divulgação dos resultados para os pais e toda a comunidade escolar. Assim, questionamos as gestões sobre esse aspecto.

As Gestões B e C observaram que pais e funcionários demonstram pouco interesse nos resultados, enquanto a gestão A acredita que o bom desempenho da escola atrai mais alunos, destacando a importância do Ideb para a reputação escolar: “acredito que a procura por vaga na nossa escola é maior em relação a escola vizinha, devido o Ideb que alcançamos” (Gestão A, 2024). Pontes (2020) identificou a necessidade de engajar a comunidade escolar nos processos de avaliação, concordando com Brito *et al.* (2022), que ressaltam a importância da participação familiar no desempenho escolar.

A fala das gestões sobre a divulgação dos resultados do Ideb revela práticas comuns e desafios enfrentados pelas escolas para garantir a utilização dos dados de desempenho dos alunos. Nessa perspectiva, a gestão correta da divulgação e utilização dos resultados do Ideb, como destacam Alavarse, Chappaz e Freitas (2021), Brito *et al.* (2022), Fonseca (2021) e Pontes (2020), é crucial para a melhoria da qualidade educacional e para a criação de um ambiente escolar colaborativo e orientado para o sucesso acadêmico dos alunos.

Em suma, os gestores escolares desempenham um papel crucial na aplicação das avaliações, implementando diversas estratégias para assegurar a participação dos alunos e utilizar os resultados para melhoria contínua da qualidade educacional. As funções e responsabilidades dos gestores escolares na utilização do Ideb incluem a análise minuciosa

dos resultados, a identificação de causas raízes para possíveis deficiências, a criação e implementação de planos de ação para melhoria, e a prestação de contas à comunidade escolar sobre as medidas adotadas e os progressos alcançados (Batista, 2021).

7.5 AS POLÍTICAS PÚBLICAS CONSTRUÍDAS NA ESCOLA A PARTIR DOS RESULTADOS E/OU PARA A MELHORIA DESTES: ESTRATÉGIAS E PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO

O papel dos gestores escolares é de extrema importância no contexto das políticas públicas na escola. Eles têm a responsabilidade de liderar e coordenar processos, envolver a comunidade escolar e definir metas e estratégias (Gonçalves; Gomes; Modanez, 2024), além de garantir a efetiva implementação das políticas propostas. Durante as entrevistas, buscamos entender os documentos que orientam o processo pedagógico das escolas, como o PPP, o currículo municipal e o plano de intervenção, focando na participação dos docentes e da comunidade na construção desses documentos, e na utilização dos resultados das avaliações de larga escala pela comunidade escolar.

Sobre a participação dos professores na construção e ou implementação do PPP, a Gestão A foi bem firme ao dizer que “não houve a participação dos professores na escrita, mas compartilhamos o documento final para que pudessem fazer as inferências, o que não ocorreu [...]”. Essa fala mostra que essa escola, embora tenha participado de todas as edições do Saeb, tendo os melhores resultados, encontrou resistência do corpo docente para atualizar e avaliar o PPP, que estava defasado. A Gestão B relatou que houve “participação esporádica” nesse processo, enquanto as Gestões C e D descreveram a participação como “muito discreta”. De acordo com Santana e Santos (2022), a resistência de professores e gestores pode ser um grande obstáculo, pois a implementação de novas políticas, frequentemente, exige mudanças significativas nas práticas estabelecidas.

As Gestões B, C e D precisaram construir outro PPP, pois “o antigo estava desatualizado e fora do contexto atual, não correspondendo à realidade da nova proposta da escola” (Gestão C, 2024). A Gestão B também construiu outro documento, haja vista que, ao assumir, encontrou um documento muito “sucinto, resumido, defasado” (Gestão B, 2024). A Gestão D, por sua vez, disse que reconstruiu a partir do antigo documento, pois o que existia estava “ultrapassado”.

Essas observações estão alinhadas com as discussões de Fonseca (2021) sobre a necessidade de revisão e atualização contínua do PPP, para refletir as mudanças nas políticas

educacionais e nas diretrizes institucionais. Nesse viés, Gonçalves, Gomes e Modanez (2024) ressaltam que um PPP bem construído e atualizado regularmente pode servir como um guia estratégico para a escola, auxiliando na definição de metas claras e na implementação de ações coerentes com a missão e visão da instituição.

Ainda, discutiu-se, nas entrevistas, em relação às metas estabelecidas no PPP e aos resultados do Saeb. As gestões, por unanimidade, disseram que estão presentes no documento. Realmente, constatamos que os resultados do Ideb das escolas constam, no entanto, como discutido no tópico sobre os PPPs, os dados inseridos não apresentam contextualização no documento de todas as escolas.

7.6 RESPONSABILIZAÇÃO NOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES E AS ESTRATÉGIAS DA GESTÃO PARA SANAR AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PARA MELHORAR OS RESULTADOS DO IDEB E DA PROFICIÊNCIA NOS TESTES

Constatamos, nos PPPs das escolas, que as instituições possuem professores suficientes com formação para promover a adequação docente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, porém os dados do Inep mostram uma adequação bem abaixo do esperado. A distribuição da carga horária e as estratégias de adequação docente são de responsabilidade das gestões, ao formar os horários de acordo com a disponibilidade de horas do professor e demanda de carga horária das disciplinas por turma.

Nessa perspectiva, os professores têm contribuições importantes nas proficiências dos alunos nos testes de Português e Matemática da PB – notas que compõem o cálculo do Ideb. Considerando esse aspecto, perguntamos às gestões como eles classificam a responsabilidade dos professores nos resultados do Saeb. A Gestão A afirma que “a responsabilidade é muito grande pois o professor tem contato direto com o aluno. É exclusivamente do professor”. Porém, reconhecem que a “gestão tem responsabilidades também, mas com a frequência, fazendo a busca ativa do aluno, motivando o professor, realizando reuniões e através de conversas e formações” (Gestão A, 2024).

Alavarse, Chappaz e Freitas (2021) ressaltam a importância da estratégia da gestão em realizar a busca ativa para minimizar a evasão escolar e assegurar a participação plena dos alunos em todas as atividades escolares, incluindo as avaliações. Por esse viés, as Gestões B, C e D pontuaram que aconteceram encontros formativos sobre o Saeb com professores de matemática e português, antes das avaliações realizadas pela Secretaria de Educação.

Os relatos das gestões sobre a responsabilidade dos professores pelos resultados da Prova Brasil e acerca da adequação da formação docente refletem a complexidade e a interdependência das funções dentro da escola. Conforme Fonseca (2021), a liderança escolar deve criar um ambiente de apoio que facilite o trabalho dos professores, promovendo práticas pedagógicas que proporcionem condições adequadas para o ensino. Observamos que, ao utilizar a prática de adequação docente, a gestão, indiretamente, coloca em prática o contexto das estratégias políticas, o qual representa o conjunto de estratégias políticas para lidar com as questões das desigualdades sociais, segundo o ciclo de políticas de Ball (Mainardes, 2006).

Lück (2009) também enfatiza a responsabilidade social dos gestores em assegurar que as políticas sejam implementadas e colocadas em prática. Além disso, Libâneo (2012) ressalta a importância de uma gestão escolar participativa, em que gestores e professores colaboram ativamente na implementação das políticas educacionais.

Tendo isso em vista, vale ressaltar que a utilização do currículo municipal em alinhamento com a BNCC é uma questão central na construção dos planejamentos pedagógicos nas escolas. As Gestões A, B, C e D relataram que, embora o currículo municipal seja utilizado, os professores tendem a priorizar a BNCC, devido ao seu alinhamento com as competências e habilidades exigidas nas avaliações externas. Essa prática de negligenciar o currículo municipal a favor da BNCC sugere a ausência de apropriação e desconhecimento do documento municipal, que se encontra articulado à Base Nacional e traz as especificidades do município.

O currículo municipal é um documento adaptado às especificidades locais e busca atender às demandas específicas da comunidade escolar. Segundo Lück (2009), a elaboração de um currículo municipal permite que as escolas considerem as particularidades regionais, promovendo uma educação mais contextualizada. Por outro lado, a BNCC serve como um referencial nacional que define as competências e habilidades essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica. Já Antunes (2019, p. 59) explica que

ao contrário do que propõe o documento da BNCC, este serve como um instrumento de gerenciamento induzindo à práticas educativas antidemocráticas, desvalorização de saberes dos professores, estando voltada para a padronização, desrespeito à diversidade à autonomia pedagógica.

Assim, enquanto o currículo municipal oferece uma abordagem contextualizada, a BNCC garante uma base comum de competências e habilidades essenciais. O equilíbrio entre ambos é fundamental para uma educação de qualidade que responda às necessidades locais e às exigências nacionais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, desenvolvemos um breve resumo desta pesquisa, abordando os resultados alcançados, as indagações que surgiram no seu decorrer e as contribuições que esta pesquisa traz para futuras pesquisas no sistema municipal de educação de Ipecaetá. Com isso, iniciamos enfatizando que o Saeb foi criado na década de 90 para avaliar a qualidade da educação brasileira por meio de testes e questionários. Ao longo de quase vinte anos, o Sistema passou por diversas mudanças e impôs critérios definidos nas diretrizes às escolas.

Atualmente, o Saeb é composto por três provas unificadas: Anresc ou Prova Brasil, Aneb e Avaliação Nacional de Alfabetização. O Sistema de Avaliação da Educação Básica é uma das principais políticas educacionais no Brasil, que coleta dados sobre o desempenho de alunos e escolas para identificar tendências e ajustar políticas públicas, visando à melhoria da qualidade da educação.

Dessa forma, os resultados das avaliações tornam-se parte integrante de um ciclo contínuo de desenvolvimento e melhoria da educação. As avaliações externas abordam questões relacionadas ao currículo, à estrutura, às propostas pedagógicas e à gestão, além de orientar a formulação de políticas públicas educacionais. Visto isso, a relevância das avaliações de larga escala está no uso de seus resultados, que influenciam a política educacional, mesmo que isso não seja definido a priori. Desse modo, devido à sua abrangência, são relacionadas ao conceito polissêmico de qualidade, influenciado por objetivos, contexto, instrumentos, sujeitos e outras variáveis.

Toda avaliação educacional deve gerar resultados tangíveis, com objetivos evidentes, que permitam a melhoria dos processos educacionais e o diagnóstico de situações específicas. Nesse contexto, Amante e Oliveira (2016) destacam a importância de debates sobre os conceitos, as práticas e os valores éticos das avaliações em larga escala, o influencia as relações interpessoais e a vida social. Sendo assim, para que a avaliação seja eficaz, é necessário aplicar seus resultados de maneira prática, informada e contínua, promovendo a recriação e o aperfeiçoamento dos processos educacionais.

Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo geral compreender como a utilização dos resultados das avaliações educacionais de larga escala contribui para a qualidade da educação do município de Ipecaetá. Então, para alcançá-lo, foi necessário definir três objetivos específicos. A busca por estes se deu através da pesquisa descritiva exploratória, por meio de abordagem qualitativa e fazendo uso das técnicas de análise documental, que propiciou uma visão mais holística e detalhada do contexto. Utilizamos, ainda, a entrevista

semiestruturada, a qual forneceu dados empíricos sobre o uso dos resultados das avaliações do Saeb no sistema de educação de Ipecaetá. Diante disso, vale explicitar que, dentre os principais resultados encontrados através da análise documental e da entrevista realizada com as gestões escolares, nas quatro escolas do ensino fundamental (anos finais), pôde-se alcançar o objetivo geral proposto.

Com a análise dos documentos municipais – PME e RCMI –, foi possível compreender que o município, até a última edição, não utiliza os resultados das avaliações como instrumento na construção das políticas públicas. Esse resultado pode ser constatado nos PPPs e, principalmente, no PME, no qual, apesar de o Ideb ser citado como motivo de preocupação em relação ao desenvolvimento educacional dos alunos, o documento não apresenta metas específicas ou estratégias para abordar ou melhorar essa questão. Isso pode indicar uma desconexão entre a identificação de problemas e a criação de políticas públicas eficazes para solucioná-los.

Esse cenário pode ser problemático, pois o Ideb é uma ferramenta importante para medir a qualidade da educação no Brasil e orientar ações para o seu aprimoramento. Sem metas claras e estratégias bem definidas, pode-se perder a oportunidade de usar os dados e resultados fornecidos pelo Ideb para implementar mudanças significativas e melhorar a educação dos alunos. Além disso, a falta de utilização e apropriação dos resultados do Ideb para a formulação de políticas públicas pode resultar em uma gestão educacional que não aborda, de maneira eficiente, as necessidades e os desafios do sistema educacional. Logo, é fundamental que os dados do Ideb sejam analisados e utilizados de forma estratégica, para garantir o desenvolvimento e a melhoria contínua da educação no país.

Também, nas entrevistas com as gestões, identificamos que o município não desenvolve estratégias e ações que contribuam para a melhoria dos resultados e qualidade da educação. As gestões elencam ações limitadas, como uma formação pontual, que ocorre no período da avaliação, envolvendo gestores e professores das disciplinas avaliadas com a equipe da Secretaria de Educação. Ainda, percebe-se que, no âmbito municipal, a avaliação e seus resultados são pensados temporalmente à época da aplicação da prova.

No tocante ao primeiro objetivo específico, buscou-se mapear as avaliações educacionais aplicadas no Sistema Municipal de Educação de Ipecaetá. Para isso, foi feita uma busca no site do Inep e na Secretaria de Educação. Como resultado, constatamos que o município participou das avaliações do Saeb desde a edição de 2005, abrangendo essa participação a partir do ano de 2007 quando foi criado o Ideb. Ademais, de acordo com os achados, identificamos que a participação de algumas escolas se manteve constante até 2023.

Em relação às fontes de pesquisas, 90% dos dados foram encontrados no site do Inep, ainda que estes não estivessem organizados por escola. Quanto à busca no âmbito da Secretaria de Educação, identificamos que o setor não possui um banco de dados sobre a participação nas avaliações externas, no entanto contribuiu na disponibilidade de atas de resultados finais referentes a alguns anos. Nesse cenário, vale explicitar que a falta de organização, tendo em vista que não possui um banco de dados em relação aos resultados, coaduna com a fala de Cellard (2012) quanto ao acesso de documentos públicos, ao destacar que, na maioria das vezes, esses documentos não estão disponíveis por questões organizacionais ou burocráticas.

Acerca do segundo objetivo específico, que consistiu em analisar os resultados das avaliações externas em Ipecaetá durante a série histórica do Saeb e as possíveis relações com os documentos do município, compreendemos que a constância na participação nas séries históricas do Saeb nesses quase 20 anos não foi suficiente para alcançar avanços nos resultados. Além disso, observamos a demonstração de descaso por parte das gestões municipais atuantes no período de 2007 a 2023, com a avaliação e seus resultados.

Em algumas edições, evidencia-se a baixa participação dos alunos, o que resultou na não divulgação do índice em algumas escolas, em determinadas edições. Durante a série histórica, as escolas, em sua maioria, mantiveram a nota do Ideb sempre abaixo da meta estipulada. Em casos pontuais, ocorreram edições em que os resultados mereceram destaque. Em 2009, por exemplo, identificamos que esses avanços aconteceram, devido à taxa de aprovação em algumas escolas que apresentaram resultados acima da média nas Escolas A, C e D.

Ainda, em relação ao ano de 2021, a taxa de aprovação deve-se às medidas de classificação adotadas devido à pandemia da covid-19. Embora outros dados sobre os alunos e seu ambiente sejam coletados, os níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática manteve-se oscilando entre o nível I e II. Estes não foram utilizados e não são compreendidos pela gestão como instrumento de gestão, o que leva à falta de articulação entre essas informações e o desempenho dos alunos nos testes.

No que tange ao terceiro objetivo, o qual buscou verificar qual o uso dado pelos gestores aos resultados das avaliações em larga escala, os resultados foram almejados através da análise dos PPPs das escolas, do RCMi e das entrevistas realizadas com a equipe gestora. Ambas as gestões entrevistadas apresentam conceitos distorcidos e consideram as avaliações como uma atividade completamente externa ao mundo escolar, meramente burocrática, que avalia apenas a aprendizagem ou que foge da realidade local.

No entanto, mesmo demonstrando falta de conhecimento teórico e prático em relação ao tema, realizam busca ativa dos alunos, de modo a garantir a participação destes. Na análise dos PPPs, não identificamos estratégias e práticas que evidenciam a utilização dos resultados das avaliações como instrumentos para a tomada de decisão no âmbito escolar pelas gestões escolares. Quando presentes, a exemplo das tabelas do Ideb, inseridas nos PPPs, esses dados estavam sem nenhuma articulação com as estratégias e metas do projeto de cada unidade escolar, estando também ausente nos planos de ação da gestão, os quais se encontram anexados ao documento.

Nessa perspectiva, faz-se importante enfatizar que o diretor escolar tem um papel crucial em conscientizar a comunidade sobre as avaliações em larga escala, promovendo discussões e desenvolvendo uma compreensão crítica e fundamentada sobre os testes padronizados. No entanto, observamos que os objetivos desses testes ainda não são evidentes para as gestões entrevistadas, o que se mostrou na concepção e nos conhecimentos que ambas têm em relação às avaliações externas.

Isso, então, impede que as gestões examinem criticamente essas avaliações e as utilizem em ações e estratégias que interfiram positivamente na qualidade da educação. Posto isso, inferimos que as barreiras na implementação das políticas públicas incluem a resistência à mudança por parte dos professores e gestores, falta de recursos financeiros e materiais para a aplicação das estratégias, dificuldade em envolver os alunos de forma efetiva, falta de suporte e acompanhamento por parte dos órgãos responsáveis, e ausência de uma cultura de avaliação e prestação de contas.

Quanto às limitações encontradas no decorrer da pesquisa, as quais dificultaram os resultados, ressalta-se a coleta de dados no sistema do Saeb. Tal situação ocorreu, pois as informações apresentaram inconsistência e não estavam organizadas por escola ou município, e devido à inexistência de documentos/dados ou estudos referentes às avaliações externas na Secretaria de Educação do município de Ipecaetá.

Sendo assim, torna-se imprescindível destacar que esses resultados não são conclusivos, mas apresentam evidências para uma futura pesquisa que envolva todas as escolas do município, abrangendo todas as etapas da educação que participam nas avaliações do Saeb. Além disso, possibilitam momentos formativos e reflexivos aos gestores participantes da pesquisa, bem como contribuições para a construção de políticas públicas educacionais para Ipecaetá.

Portanto, com base nos estudos realizados, destacamos a importância de desenvolver políticas públicas voltadas para a escola, com o objetivo de otimizar os resultados

educacionais. É fundamental incentivar a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional, haja vista que os dados indicam a necessidade de investir na capacitação dos profissionais da gestão escolar e promover uma maior integração entre a escola e a comunidade, visando à maximizar os resultados obtidos.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Políticas avaliativas e *accountability* em educação: subsídios para um debate ibero-americano. **Sísifo**, Lisboa, n. 9, p. 57-70, maio/ago. 2009.
- AFONSO, A. J. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.
- AGUERRONDO, I. La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. La educación. **Revista Interamericana de Desarrollo Educativo**, Washington, n. 116, 1993.
- ALAVARSE, O. M. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 135-153, jun. 2013.
- ALAVARSE, O. M.; CHAPPAZ, R. O.; FREITAS, P. F. Avaliações da aprendizagem externas em larga escala e gestores escolares: características, controvérsias e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], 2021.
- ALCALDE, B. F. K. Ensaio sobre educação no Brasil: desigualdade de oportunidades e medidas de avaliação. 2021. 111 f. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/239946/001142141.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- ALMEIDA, C.; SANTOS, S. Concepções de gestão escolar nos marcos legais dos municípios de Santo Estevão e Ipecaetá no período de 1990 a 2015. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 26., 2022, Feira de Santana. **Anais [...]**. Feira de Santana: UEFS, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/semic/article/view/9742>. Acesso em: 7 out. 2024.
- ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153- 1174, dez. 2013.
- ALVES SOBRINHO, R. **Avaliação de políticas públicas de inclusão digital e educação infantil nas instituições de ensino comunitário de Camaçari/Ba**. 2023. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/39117/5/TESE%20DOUTORADO_2023_DEFESA_R_AQUEL%20ALVES%20SOBRINHO_REPOSIT%3%93RIO.pdf. Acesso em: 8 jan. 2025.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: Condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 39, n. 1, p. 177–194, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100012>. Acesso em: 7 maio 2024.
- AMANTE, L.; OLIVEIRA, I. (coord.). **Avaliação das aprendizagens: perspectivas, contextos e práticas**. Lisboa: Universidade Aberta, 2016.

AMARO, I. Avaliação em larga escala e trabalho docente. **Quaestio**, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 417-436, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2017v19n2p417-436>. Acesso em: 15 out. 2023.

ANTUNES, M. F. de S. O currículo como materialização do estado gerencial: a BNCC em questão. **Movimento**, Uberlândia, v. 6, n. 10, p. 43-64, jan./jun. 2019.

ARAÚJO, C. M. M.; RABELO, M. L. Avaliação educacional: a abordagem por competências. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 443-466, jul. 2015.

ARAÚJO, J. N. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: um instrumento de Regulação no Sistema Educacional Brasileiro. In: ARAÚJO, V. F. de. Educação: Expansão, políticas públicas e qualidade 3. Ponta Grossa: Atena, 2023.

ARAÚJO, M. de L. H. S. **O PISA no Brasil**: uma análise da matriz de referência de matemática e o uso de seus resultados no contexto da educação brasileira. 2014. 242 f. Tese (Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia; Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador; Feira de Santana, 2014.

ARAÚJO, M. de L. H. S.; TENÓRIO, R. M. Resultados brasileiros no PISA e seus (des)usos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 344-380, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/4553>. Acesso em: 8 out. 2024.

ARCAS, P. H. **Avaliação Na Educação**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional, 2017.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2007.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1075-1432, 2010.

ARRUDA, F. S.; FERREIRA, R. dos S.; LACERDA, A. G. Letramento matemático: um olhar a partir das competências matemáticas propostas na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental. **Ensino da Matemática em Debate**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 181-207, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emd/article/view/48745/pdf>. Acesso em: 9 fev. 2021.

ASPRELLA, G. La Interpelación de lo cotidiano a las políticas educativas (políticas educativas, reformas y vida escolar cotidiana). In: TELLO, C. (coord.). **Epistemologías de la política educativa**: posicionamientos, perspectivas y enfoques. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

AZEVEDO, J. M. L. de; OLIVEIRA J. F. de. Gestão, monitoramento e avaliação dos planos de educação: retrocessos e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 14, n. 30, p. 622-639, set./ dez. 2020.

BARBOSA JUNIOR, L. C. M. **Políticas educacionais**: um survey sobre os impactos das políticas públicas educacionais no século XXI. 2024. 66 f. Trabalho de conclusão de curso

(Bacharelado em Economia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

BARROSO, J. (org.). **A regulação das políticas públicas de educação**: espaços, dinâmicas e actores. Lisboa: Educa, 2006.

BARROSO, J. O. Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BASTOS, P. P. Z. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. **Revista de Economia Contemporânea**, [s. l.], v. 21, n. 2, maio 2017.

BATISTA, S. F. Análise de sentimentos em narrativas de gestores educacionais com ênfase no IDEB. 2021. 33 f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Sistemas de Informação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/8233/1/An%C3%A1lise%20de%20sentimentos%20em%20narrativas%20de%20gestores%20educacionais%20com%20%C3%AAnfase%20no%20IDEB.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>. Acesso em: 5 maio 2024.

BAUER, A.; GATTI, B. A. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013.

BAUER, A.; SOUSA, S. M. Z. L.; HORTA NETO, J. L.; VALLE, R. D. C.; PIMENTA, C. O. Iniciativas de avaliação do ensino fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227153>. Acesso em: 1 maio 2024.

BIANCHESSI, C. **Políticas públicas**: diálogos, experiências e desafios. Curitiba: Bagai, 2024. v. 4.

BIANCHETTI, R. G. Educação de qualidade: um dos dilemas fundamentais para a definição das políticas educativas. **Trabalho, Educação e Saúde**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 233–258, jul. 2008.

BONAMINO, A. A evolução do Saeb: desafios para o futuro. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 29, n. 96, p. 99-111, maio/ago. 2016.

BONAMINO, A. M. C. Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? *In*: BAUER, A.; GATTI, B.; TAVARES, M. R. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origem e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. p. 43-60. v. 2.

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

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BORDIGNON, G. Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco Planejamento. *In*: SOUZA, D. B. de; MARTINS, A. M. (org.). **Planos de Educação no Brasil: planejamento, políticas, práticas**. São Paulo: Edições Loy, 2014 .

BORGES, M. R.; LEITE, Y. U. F. Perfil e papel do diretor na escola pública: o que dizem as pesquisas acadêmicas. **Perspectivas em Diálogo**, [s. l.], v. 11, n. 26, p. 206-226, 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/legislacao/constituicao-federal>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. 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 à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2007a.

BRASIL. **Fundamentação das matrizes de Avaliação da Educação Básica: estudos e propostas**. Brasília, DF: Inep, 2014a.

BRASIL. **Fundamentação das matrizes de avaliação da educação básica: estudos e propostas**. Brasília, DF: Inep, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 26 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf>. Acesso em: 26 maio 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB 2021 Indicador de Nível Socioeconômico do SAEB 2021: Nota Técnica**. Brasília, DF: Inep, 2023a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/Indicadores_de_nivel_Nota_tenica_2021.pdf. Acesso em: 19 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014b.

BRASIL. Lei nº 14.440, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 19 ago. 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968. Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 nov. 1968. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/biografiam>: Acesso em: 14 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conae 2014**: o PNE na articulação do sistema nacional de educação. Brasília, DF: MEC, 2014c. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae2014.pdf. Acesso em: 9 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento norteador para elaboração de Plano Municipal de Educação – PME**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Informativa do Ideb 2021**. Brasília, DF: MEC, 2021a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 020/2014**. Brasília, DF: MEC, 2014d.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: Inep, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: MEC, 2020b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-cp-005-2020-04-28.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 6 ago. 2021b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-5-de-agosto-de-2021-336647801>. Acesso em: 9 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de avaliação da educação básica**: documentos de referência; versão preliminar. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Painel de monitoramento de nascidos vivos. **Plataforma IVIS**, Brasília, DF, 2024a. Disponível em: <http://plataforma.saude.gov.br/natalidade/nascidos-vivos/>. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. Portaria nº 267, de 21 de junho de 2023. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb no ano de 2023. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2023b. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-267-de-21-de-junho-de-2023-*-496076140. Acesso em: 8 jun. 2024.

BRASIL. Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Portaria nº 447, de 24 de maio de 2017. Estabelece diretrizes para o planejamento e a operacionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2017. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais). **Inep**, Brasília, DF, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRITO, J. J. R. T.; SILVA, G. C.; RODRIGUES, R. L.; AMORIM, A. N. G. F. A relação entre nível socioeconômico e proficiência em matemática de estudantes pernambucanos do 9º ano através da Mineração de Dados Educacionais. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, [s. l.], v. 18, n. 41, p. 112-126, 2022.

CASASSUS, J. **La escuela y la (des)igual dad**. Santiago: LOM Ediciones, 2003.

CASTRO, E. de; OLIVEIRA, U. T. V. de. A entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa-interpretativa: um guia de análise processual. **Entretextos**, Londrina, v. 22, n. 3, p. 25-45, 2022. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/46089>. Acesso em: 12 maio 2024.

CASTRO, M. H. G. de. O Saeb e a agenda de reformas educacionais: 1995 a 2002. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 29, n. 96, p. 85-98, maio/ago. 2016.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J.; DESLAURIERS, J.-P.; GROULX, L.-H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, Á. P.; JACCOUD, M.; CELLARD, A. HOULE, G.; GIORGI, A.; KÉRISIT, M. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHARLOT, B. “Qualidade da educação”: o nascimento de um conceito ambíguo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021.

CHIRINÉA, A. M. Mecanismos de regulação para a educação no Brasil: contribuições para o debate. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 168-189, 2017.

CHIRINÉA, A. M. O Ideb como ferramenta da gestão escolar: uma análise a partir do ciclo de políticas. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2022, [s. l.]. Anais [...]. [S. l.]: Editora Realize, 2022. p. 1-10. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80804>. Acesso em: 13 dez. 2024.*

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, jun. 2008.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURY, C. R. J. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, 1998.

DAMBROS, M.; MUSSIO, B. R. Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações. *In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 10., 2014, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: ANPEd, 2014.*

DAVI, J. N. **A gestão como um caminho para a melhoria do desempenho escolar**. Monte Carmelo: Fucamp, 2021.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS, É.; PINTO, F. C. F. A Educação e a Covid-19. **Ensaio**, [s. l.], v. 28, p. 545-554, 2020.

DIAS, É.; RAMOS, M. N. A educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares. **Ensaio**, [s. l.], v. 30, n. 117, p. 859-870, 2022.

DOURADO, L. F. (org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios da educação no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2009.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões estruturais e conjunturais de uma política. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, 2010.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

ESCUADERO, J. M. Calidad de la educación entre la seducción y las sospechas. **Heuresis**, [s. l.], v. 2, n. 5, 1999.

FERNANDES, R. A universalização da avaliação e a criação do Ideb: pressupostos e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 29, n. 96, p. 99-111, maio/ago. 2016.

FERREIRA, E. B. Plano de desenvolvimento da educação - PDE. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

FERREIRA, L. A. M.; NOGUEIRA, F. M. de B. Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas e o plano nacional de educação. **Arquivo Brasileiro de Educação**, [s. l.], v. 3, n. 5, p. 102-129, 2015.

FIGUEIRA, L. S. B. **O olhar dos gestores sobre as avaliações externas e seus impactos nas práticas pedagógicas numa rede municipal**. 2024. 31 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, São Sepé, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/33308/TCCE_GE_EaD_2024_%20FIGUEIRA_LUCIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 14 dez. 2024.

FIORI, C. A. **Processos investigativos no ensino de matemática**. São Paulo: Senac, 2025.

FONSECA, F. M. A. Formação contínua de professores e desenvolvimento profissional: o papel das lideranças de topo. **Revista de Educação e Cultura**, [s. l.], 2021.

FONSECA, M. Políticas Públicas Para a Qualidade Da Ducação Brasileira: Entre o Utilitarismo Econômico e a Responsabilidade Social. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

FRANÇA, S. O. **Gestão escolar e o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB): dimensão política da avaliação**. 2021. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2021. Disponível em: https://repositorio.uema.br/bitstream/123456789/1414/2/DISSERTA%c3%87%c3%83O-E-PRODUTO-SOMARIO-DE-OLIVEIRA-FRAN%c3%87A_1%20-PDF-A.pdf. Acesso em: 11 dez. 2024.

FREITAS, D. N. T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, L. C. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. *In*: BAUER, A.; GATTI, B.; TAVARES, M. R. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 147-176. v. 2.

FREITAS, L. C. de; SORDI, M. R. L. de; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. de. **Avaliação Educacional: Caminhando Pela Contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, L. C. Não há base para discutir a Base. **Blog do Freitas**, [s. l.], 18 out. 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/>. Acesso em: 4 maio 2024.

FREITAS, L. C. Não há base para discutir a Base. **Blog do Freitas**, [s. l.], 18 out. 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/>. Acesso em: 15 abr. 2024.

FREITAS, L. C.; ALAVARSE, O. M. **Avaliação educacional em larga escala no Brasil: História e desafios**. São Paulo: [s. n.], 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Manoel Messias. Saeb: definição, características e perspectivas. **Revista Educação Pública**, [s. l.], v. 19, n. 6, 26 mar. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/6/saeb-definicao-caracteristicas-e-perspectivas>. Acesso em: 1 abr. 2024.

GONÇALVES, A. Q.; SOUZA, A. A. C. e. **Política educacional e gestão no município sob a perspectiva da implementação do plano municipal de educação**. Jundiaí: Paco Editorial, 2024.

GONÇALVES, G. F. R.; GOMES, L. A.; MODANEZ, F. S. P. A importância da Gestão Escolar Democrática na escola pública. **Revista de Educação e Cultura**, [s. l.], ano 11, v. 66, n. 52, p. 4125-4132, 2024. Disponível em: <https://isciwab.com.br/revista/66-ed-52-ano-11-numero-7-2024/4125-a-importancia-da-gestao-escolar-democratica-na-escola-publica>. Acesso em: 7 abr. 2024.

GONÇALVES, G. F. R.; MODANEZ, F. S.; CAVALLARI, S. A importância da Gestão Escolar Democrática na escola pública. **Revista Educação UFSM**, [s. l.], ano 11, n. 7, 2024. Disponível em: <https://isciwab.com.br/revista/66-ed-52-ano-11-numero-7-2024/4125-a-importancia-da-gestao-escolar-democratica-na-escola-publica>. Acesso em: 13 dez. 2024.

GROCHOSKA, M. A. **Políticas e Programas de Educação: PNE, PDE e PAR**. Curitiba: [s. n.], 2016.

HADDAD, F. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Inep, 2008. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos>. Acesso em: 23 abr. 2024.

HADDAD, S. (ed.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 3-12, nov. 2001.

HORTA NETO, J. L. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo**. 2013. Tese (Doutorado em Política Social) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

HORTA NETO, J. L.; JUNQUEIRA, R. D.; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. Do Saeb ao Sinaeb: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 29, n. 96, p. 21-37, maio/ago. 2016.

IBGE. Cidades: Ipecaetá. **IBGE**, Ipecaetá, 2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/ipecaeta/panorama>. Acesso em: 8 out. 2024.

INEP. **Ação Educativa**. 4. ed. São Paulo: Inep, 2013.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 25 fev. 2024.

IPECAETÁ. Decreto nº 38/2020. Dispõe sobre novas medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Município de Ipecaetá. **Diário Oficial Prefeitura Municipal de Ipecaetá-BA**: Ipecaetá, ano 4, n. 38, 18 mar. 2020a. Disponível em: https://pmipecaeta.transparenciaoficialba.com/arquivos/publicacoes/2020/PM_IPECAETA_18_03_2020_01.pdf. Acesso em: 9 abr. 2024.

IPECAETÁ. Divulgação e homologação do resultado final/Editais nº 001; 002/2023. **Diário Oficial Prefeitura Municipal de Ipecaetá**: Ipecaetá, ano 5, n. 234, 29 dez. 2023. Disponível em: https://www.pmipecaeta.transparenciaoficialba.com/arquivos/publicacoes/2023/PM_IPECAETA_29_12_23_08.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.

IPECAETÁ. **Lei nº 335/2015**. Plano Municipal de Educação – PME. Ipecaetá: Secretaria de Educação, 2015a.

IPECAETÁ. **Lei nº 337/2015**. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação. Ipecaetá: Secretaria de Educação, 2015b.

IPECAETÁ. Lei nº 438/2021, de 15 de dezembro de 2021. Altera as metas do Plano Municipal de Educação (PME) de Ipecaetá aprovado pela Lei 335/2015 de 23 de junho de 2015 e dá outras providências. **Diário Oficial da Prefeitura Municipal de Ipecaetá-BA**: Ipecaetá, ano 5, 2021.

IPECAETÁ. **Lei Orgânica do Município de Ipecaetá**. Ipecaetá: Prefeitura Municipal de Ipecaetá-BA, 2011.

IPECAETÁ. **Projeto político Pedagógico**: [Escola A], 2024c.

IPECAETÁ. **Projeto político Pedagógico**: [Escola B], 2024b.

IPECAETÁ. **Projeto político Pedagógico**: [Escola C]. Ipecaetá: Secretaria de Educação, 2024c.

IPECAETÁ. **Projeto político Pedagógico**: [Escola D]. Ipecaetá: Secretaria de Educação, 2024a.

IPECAETÁ. **Referencial Curricular do Município de Ipecaetá-Bahia**. Ipecaetá: Secretaria de Educação, 2020b.

JESUS, D. P. **Avaliação nacional do rendimento escolar**: as implicações da Prova Brasil nas ações de gestores de escolas municipais de Feira de Santana. 2019. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.

JOHNSON, B.; CHRISTENSEN, L. **Educational Research**: quantitative, qualitative and mixed approaches. 5 ed. [S. l.]: Library of Congresso Cataloging, 2010.

KAMPF, R. M.; COSTA, G. L. M. Gestão democrática nas escolas brasileiras e Plano Nacional de Educação: desafios do tempo presente. **Jornal de Políticas Educacionais**, [s. l.], 2022.

LACRUZ, A. J.; AMÉRICO, B. L.; CARNIEL, F.. Indicadores de qualidade na educação: análise discriminante dos desempenhos na Prova Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 24, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado e trabalhos de conclusão de curso. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LÉLIS, L. S. C.; LEAL DA HORA, D. Implicações da política de avaliação na produção da qualidade educacional. **Olhar de Professor**, [s. l.], v. 23, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15537>. Acesso em: 12 abr. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2012.

LIMA JUNIOR, E. B.; OLIVEIRA, G. S. de; SANTOS, A. C. O. dos. SCHNEKENBERG, G. F. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, [s. l.], v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021.

LIMA, I. G.; GANDIN, L. A. Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 69-84, jan./jun. 2012.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: HISTEDBR, 2005.

LÜCK, H. A responsabilidade social dos gestores escolares. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 175-188, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n2/v25n2a13.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2024.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para Educação. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3 p. 1.530-1.555, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666/15916>.

MACHADO, D.; MARANGONI, R. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: a percepção de diretores escolares sobre os (possíveis) efeitos nas políticas educacionais municipais. **Póiesis Pedagógica**, [s. l.], v. 22, p. 1-6, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/74681/39248>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MACHADO, I. F. da F. **Educação quilombola**: estudo sobre as políticas públicas. 2024. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas, Inhumas, 2024. Disponível em: <http://65.108.49.104/bitstream/123456789/880/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20ivone.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2025.

MADEIRA, F.; CAPRARA, B. M. Condições de docência, origens sociais de estudantes e desempenho no SAEB 2021. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 49, n. 3, p. 1533-1550, set./dez. 2024. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/80671/41910>. Acesso em: 4 jan. 2025.

MAGALHÃES, L. M.; REIS, I. G.; GEHLEN, S. T. Paulo Freire e a democratização da educação: a importância do projeto político-pedagógico como instrumento de transformação. **Revista de Iniciação à Docência**, [s. l.], v. 8, n. 1, 2023.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

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

MARCHAND, P. **Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação no Rio Grande do Sul**: uma regulação entre União e municípios estabelecida pelo Plano de Ações Articulada-2007 a 2011. 2012. 275f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MARCOLLA, V.; SERAFINI, L. P. A Prova Brasil e sua influência na organização do currículo escolar. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, [s. l.], v. 10, n. 19, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/65527>. Acesso em: 22 dez. 2024.

MAROY, C. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. (org.). **Políticas Públicas e Educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 19-46.

MAROY, C.; VOISIN, A. As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educação e Sociedade**, [s. l.], v. 34, n. 124, p. 881-901, jul./set. 2013.

MARTINS, Â. M.; SOUSA, S. Z. A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo a questão entre 2000 a 2008. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 9-26, 2012.

MARTINS, G. de A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2009.

MENDES, J. S. C. A avaliação dos resultados do IDEB e as políticas públicas adotadas pelo Sistema Educacional. **Revista Científica FESA**, [s. l.], v. 3, n. 11, nov. 2023a. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/download/345/318/1231>. Acesso em: 4 out. 2024.

MENDES, J. S. C. Os impactos causados dentro do sistema de ensino em relação aos resultados apresentados nas avaliações externas–IDEB. **Revista Anhanguera**, Goiânia, ano 23, n. 2, jul./dez. 2023b. Disponível em: https://unigoias.com.br/wp-content/uploads/rev-anhanguera_ed20232_art-10.pdf. Acesso em: 8 jan. 2025.

MENDES, M. (org.). **Políticas públicas bem-sucedidas: lições para promover o bem comum**. São Luís: Jandaíra, 2024.

MENDES, O.; RIBEIRO, M. E.; CAPELA, M. B. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica–IDEB: entre a qualidade de ensino e a indução de resultados. **Revista Espaço Pedagógico**, [s. l.], 2024.

MILAN, D.; SOARES, T. de S.; CAMPOS, A. R. de; ALVES, G. S.; PEREIRA, A. M.; VIEIRA, D. C.; EVANGELISTA, M. A. Políticas públicas para a melhoria do ensino de matemática na educação básica: desafios e perspectivas para a inclusão e as tecnologias educacionais. **Conselho Editorial**, [s. l.], n. 78, 2024.

MINHOTO, M. A. P. Política de avaliação da educação brasileira: limites e perspectivas. **Jornal de Políticas Educacionais**, [s. l.], v. 10, n. 19, p. 77-90, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/50214/30869>. Acesso em: 26 out. 2024.

MOREIRA, U. A. O gestor escolar e o projeto político-pedagógico: para uma racionalidade crítica. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL E SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL, 8., 2021, Vitória da Conquista. **Anais [...]**. Vitória da Conquista: UESB, 2021.

MUYLAERT, N. Avaliação, currículo e o construtivismo: quais são as relações?. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p. 1274-1286, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31762>. Acesso em: 5 nov. 2024.

NASCIMENTO, K. R. do. **Docência e gestão da escola pública para infâncias: relações com as redes de proteção à infância**. Santa Maria: UFSM, 2024.

OLIVEIRA, A. C. P. de; CARVALHO, C. P. de; CARRASQUEIRA, K. Colaboração docente e resultados educacionais no Brasil. **Educar em Revista**, [s. l.], v. 36, 2020.

OLIVEIRA, D. A. Tendências Atuais das Políticas Educacionais da América Latina. *In*: AZIZ, T. S.; DAWISSON, B. L.; SANTOS, M. L. (organizadores). **América Latina**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021.

OLIVEIRA, D. A. Tendências Atuais das Políticas Educacionais da América Latina. *In*: SALIBA, A. T.; LOPES, D. B.; SANTOS, M. L. (org.). **América Latina**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021.

OLIVEIRA, L. F. B. de; SOARES, S. D. Determinantes da repetência escolar no Brasil: Uma análise de painel dos censos escolares entre 2007 e 2010. **Ipea**, [s. l.], 2012.

PACINI, I. B. A. Indicadores Educacionais: um estudo dos limites e potencialidades da Prova Brasil da rede estadual de ensino do Tocantins. **Humanidades & Inovação**, [s. l.], 2020.

PALAZZO, S. R.; OLIVEIRA, G. B. Educação como estratégia de desenvolvimento sustentável. **Interação - Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, [s. l.], v. 26, n. 1, p. 51-64, 2024.

PEREIRA, K. B. N. **Políticas públicas e transição demográfica**: as políticas educacionais e a janela de oportunidade. 2024. 36 f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do ABC, São Bernardo do Campo, 2024. Disponível em: <https://bpp.ufabc.edu.br/site/wp-content/uploads/2024/10/Politicass-Publicas-Transicao-Demografica-Karla-Neves.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2024.

PESTANA, M. I. G. S. A experiência em avaliação de sistemas educacionais. *In*: BAUER, A.; GATTI, B.; TAVARES, M. R. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origem e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. p. 117-133. v. 1.

PESTANA, M. I. Trajetória do Saeb: criação, amadurecimento e desafios. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 29, n. 96, p. 71-84, maio/ago. 2016.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], n. 114, p. 179-195, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/FGx3yzvz7XrHRvqQBWLzDNv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 ago. 2024.

PINTO, J. **A avaliação formal no 1º ciclo do ensino básico**: uma construção social. 2002. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2002.

PNUD. **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro**: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Brasília, DF: Ipea, 2013.

PONTES, G. Instrumentos para monitoramento e avaliação das políticas e programas do Ministério da Educação. **Revista Brasileira de Avaliação**, [s. l.], n. 5, jan./jun. 2013, p. 142-159, 2020. Disponível em: <https://rbaval.org.br/article/10.4322/rbma201305011/pdf/1598015026-5-142.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2024.

QEDU CONTEÚDOS. Entendendo o Ideb: um dos mais importantes indicadores de qualidade da educação brasileira. **QEDu Conteúdos**, [s. l.], 15 abr. 2024. Disponível em: <https://conteudos.qedu.org.br/academia/o-que-e-o-ideb/>. Acesso em: 7 jul. 2024.

REIS, N. F. dos. Debatendo a educação rural no Brasil: as ações das comunidades locais e escolares para manter em funcionamento as escolas rurais em Piracanjuba/GO. 2021. 102 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Goiás, Morrinhos, 2021. Disponível em: https://www.bdt.d.ueg.br/bitstream/tede/817/2/Dissertacao_Final_Natasha.pdf. Acesso em: 8 jan. 2025.

RIBEIRO, O. A.; ALBUQUERQUE, J. C. M. de; SALES, K. M. B.; ALMEIDA, I. V.; CRUZ, A. R.; SILVA, R. C. M. da. Resultados do IDEB e gestão escolar: implicações e reflexões. **Revista de Gestão e Secretariado**, [s. l.], v. 15, n. 7, 2024.

RICHTER, L.; SILVA, M. V. O IDEB e seus efeitos na organização do trabalho escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 37, n. 1, p. 327-350, 2021.

ROCHA, J. Caminhos Tropeiros: Munartgraf. **Portal do Sertão**, Ipecaetá, 2012.

ROCHA, J. **CEAF**: Unidade de Ensino e Educação. Suzano: Grammata Publicações, 2023b.

ROCHA, J. **Ipecaetá**: Veredas da história. Feira de Santana: Editora Zarte, 2023a.

ROLIM FILHO, C. M. **A eficiência dos gastos municipais em educação e seus efeitos na nota do IDEB**. 2024. 109 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/7948/1/tese%20final.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SABE. Conheça o Sabe. **Sabe**, [s. l.], [2024]. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentobahia.caeddigital.net/#!/sistema>. Acesso em: 15 maio 2025.

SABIÃO, P. H.; HORTA, P. M. V. Desafios da gestão escolar na prevenção da evasão: um estudo em uma instituição de ensino particular da cidade mineira de Juiz de Fora. **Gestão - Revista Científica**, [s. l.], v. 6, n. 2, 2024. Disponível em: <https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/gestao/article/view/4223/3135>. Acesso em: 1 fev. 2025.

SANTANA, G. S; SANTOS, G. A. Políticas públicas de inclusão escolar: desafios e superação. **Intr@ciência**, Guarujá, ed. 23, maio/jun. 2022. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20220511100642.pdf. Acesso em: 1 maio 2024.

SANTOS FILHO, J. **Análise do impacto das escolas de referência em ensino médio no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Pernambucano**. 2024. 36 f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Ciências Econômicas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/44168/3/An%c3%a1liseImpactoEscolas.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.

SANTOS, J. O.; SANTOS, E. V. dos; GARCIA, R. P. M. Políticas públicas de avaliação da educação básica. In: GARCIA, R. P. M. (org.). **Avaliação de políticas públicas: concepções, modelos e casos**. Cruz das Almas: UFRB, 2022. p. 39. Disponível em: https://ri.ufrb.edu.br/bitstream/prefix/1128/1/Avaliacao_politicas_publicas_Livro_2020.pdf. Acesso em: 9 dez. 2024.

SANTOS, M. G. da S. Gestão democrática na educação. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 23, n. 72, p. 97-116, 2018.

SANTOS, S. F. Análise sobre os fatores que impactam a qualidade da educação básica dos municípios brasileiros. **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 18, p. 1-18, jan./dez. 2024. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5992/1709>. Acesso em: 4 nov. 2024.

SANTOS, S. L. O. dos. **As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil**. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

SÃO PAULO (Cidade). Conselho Municipal de Educação. Resolução CME nº 01/2020. Normas para atualização ou elaboração dos Currículos da Educação Infantil pelas Unidades Educacionais, públicas e privadas, do Sistema Municipal de Ensino de São Paulo. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**: São Paulo, 5 mar. 2020. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/legislacao/saiu-no-doc-legislacao/9566-resolu%C3%A7%C3%A3o-cme-n%C2%BA-01-2020-normas-para-atualiza%C3%A7%C3%A3o-ou-elabora%C3%A7%C3%A3o-dos-curr%C3%ADculos-da-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-pelas-unidades-educacionais,-p%C3%BAblicas-e-privadas,-do-sistema-municipal-de-ensino-de-s%C3%A3o-paulo#:~:text=DE%20S%C3%83O%20PAULO-,RESOLU%C3%87%C3%83O%20CME%20N%C2%BA%2001%2F2020%20%2D%20NORMAS%20PARA%20ATUALIZA%C3%87%C3%83O%20OU%20ELABORA%C3%87%C3%83O,DE%20ENSINO%20DE%20S%C3%83O%20PAULO>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 13, n. 37, p. 143-155, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/v13n37a11.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2024.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

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

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SCHIMITZ, R.; TENORIO, R.; ALMEIDA, S. A Avaliação em larga escala e sua utilização a tomada de decisões em nível político macro e micro: a Prova Brasil. In: TENÓRIO, R.; FERREIRA, R. (org.). **Avaliação e decisão**: teoria, modelos e usos. Salvador: EDUFBA. 2011.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L.; DURLI, Z. Políticas de Avaliação e Regulação da Qualidade: repercussões na educação básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 109-138, jan./mar.2018

SCHNEIDER, M. P.; RIBEIRO, E. R. D. O. Contornos do Estado Avaliador no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, [s. l.], v. 31, n. 78, p. 723-741, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/7096/4115>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SEPLAN/BA. **Política Territorial**. Salvador: Seplan, 2015. Disponível em: <https://www.seplan.ba.gov.br/politica-territorial/>. Acesso em: 28 jan. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, A. Infraestrutura escolar e educação de qualidade em regiões de baixa demanda. Brasília: Ministério da Educação, 2025.

SILVA, D. G. e. **Agrobiodiversidade**: uma via para a promoção do diálogo intercultural no ensino de ciências. 2023. 141 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia; Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, Feira de Santana, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/38744/1/DIRLANE%20GOMES%20E%20SILVA-TESE-VERS%c3%83O%20FINAL-PPGEFHC.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SOARES, A. Z. **Educação integral, aprendizagens e resultados sociais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2024.

SOARES, D. J. M.; SANTOS, W. Indicadores de avaliação de contexto e resultados educacionais no Ideb: uma análise das escolas estaduais de ensino médio no Espírito Santo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 105, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/J8BpZyQBxwtvYTL7jZmzwc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2025.

SOARES, D. J. M.; SANTOS, W. Indicadores de avaliação de contexto e resultados educacionais no Ideb: uma análise das escolas estaduais de ensino médio no Espírito Santo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s. l.], 2024.

SOARES, D. J. M.; SOARES, T. E. A.; SANTOS, W. D. O algoritmo do Ideb e as metas projetadas para a Educação brasileira: uma análise estatístico-matemática. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 118, p. 1-25, jun./mar. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PjCsK4tm53TfqMtLqmYxXFM/?format=pdf>. Acesso em: 16 out. 2024.

SOARES, J. F. O direito à educação no contexto da avaliação educacional. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 29, n. 96, p. 141-152, maio/ago. 2016.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Uma medida do nível socioeconômico das escolas brasileiras utilizando indicadores primários e secundários. **Opinião Pública**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 575-605, set./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/op/article/view/8675764>. Acesso em: 2 nov. 2024.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Uma medida do nível socioeconômico das escolas brasileiras utilizando indicadores primários e secundários. **Opinião Pública**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 575-605, 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/op/article/view/8675764>. Acesso em: 2 nov. 2024.

SOUSA, J. M. de; SILVA, L. S. da. Formação inicial de professores através do PIBID: Experiências em escolas do município de São Raimundo Nonato-PI. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [s. l.], v. 15, n. 32, p. 137-154, 2023.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. *In*: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 863-878, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 24 fev. 2025.

SOUSA, S. Z. Avaliação externa e em larga escala no âmbito do Estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da Educação Básica com iniciativas do governo federal. *In*: BAUER, A.; GATTI, B. A. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. p. 61-85.

SOUSA, S. Z. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 407-420, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200008>. Acesso em: 4 nov. 2023.

SOUSA, S. Z. L. Avaliação e gestão da Educação Básica no Brasil: da competição aos incentivos. *In*: DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação no Brasil**: novos marcos regulatórios. São Paulo, Xamã, 2009. p. 31-45.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. de. Sistemas de avaliação educacional no Brasil: características, tendências e uso dos resultados. **Relatório de Pesquisa apresentado à FAPESP**, São Paulo, jul. 2007.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, dez. 2010.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologia**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, D. B. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 140-170, set./dez. 2014.

SOUZA, D. B. de; ALCÂNTARA, A. B.; VASCONCELOS, M. C. C. Diagnósticos locais do Plano de Ações Articuladas: uma análise de sua confiabilidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 218-231, maio/ago. 2014.

SOUZA, S. Z. Avaliação externa em larga escala no âmbito do estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo federal. *In*: BAUER, A.; GATTI, B. A. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. p. 61-85.

SOUZA, J. V. de. A identidade do sujeito social, ético e político do projeto pedagógico da escola. *In*: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 215-237. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

TEDESCO, A. L.; REBELATTO, D. M. B. Qualidade social da educação: um debate em aberto. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, v. 8, n. 16, p. 173-197, jul./dez. 2015.

TENÓRIO, R.; LOPES, U. Avaliação: implicações para a gestão escolar. *In*.: TENÓRIO, R.; BRITO, C; LOPES, U. (org.). **Indicadores da Educação Básica**. Salvador: EDUFBA, 2010.

THOMÉ, R. J. **Práticas declaradas por professores e gestores sobre o ensino de matemática**: estudo de uma escola com alto índice na Prova Brasil. 2020. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/403d59b0-6dc3-433d-8fe0-de1b4a513aa0/content>. Acesso em: 10 ago. 2024.

TORRES, C. A. Nation at Risk: La educación neoconservadora. **Nueva Sociedad**, Venezuela, n. 84, 1986.

TOSTA, K. S.; NEY, M. G.; SILVA, R. M. da. Reforma do Estado e políticas de avaliação da qualidade da Educação Básica no Brasil. **Educação**, [s. l.], v. 45, n. 1, p. 1–22, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/36288>. Acesso em: 9 jan. 2024.

UNESCO. Proyecto Regional de Indicadores Educativos. **Alcanzando las metas educativas: Informe Regional**. Santiago de Chile: Unesco, 2003.

VASCONCELOS, J.; PIGATTO, A. G. S.; LEIVAS, J. C. P. Uma análise sobre a geometria nos livros didáticos e na provinha Brasil. **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 547-568, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347832722_Uma_analise_sobre_a_geometria_nos_livros_didaticos_e_na_provinha_Brasil. Acesso em: 15 maio 2024.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2002.

VERDÉRIO, A.; BARROS, A. J. de. A educação do campo frente à Base Nacional Comum Curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15299/209209213685>. Acesso em: 28 nov. 2024.

VIEIRA, C. S. G. (2024). A gestão escolar municipal de Maceió e suas demandas: política de accountability e avaliação Ideb. **Revista Científica Multidisciplinar Lattice**, São Paulo, v. 1, n. 2, 2024. Disponível em: <https://ojs.periodicoslattice.com/latticemultidisciplinar/article/view/20/26>. Acesso em: 14 set. 2024.

APÊNDICE A - QUADRO METODOLÓGICO

OBJETIVO GERAL Compreender qual a utilização dos resultados das avaliações educacionais de larga escala na qualidade da educação do município de Ipecaetá.	
METODOLOGIA	Através do alcance dos objetivos específicos; -Análise dos documentos, decretos, referências, dados levantados do sistema municipal de educação nos sites do Ministério da Educação, nas escolas, sobre o sistema municipal de educação de Ipecaetá.
ESTRATÉGIA	A partir do delineamento das estratégias definidas para cada objetivo específico. Pesquisar em sites oficiais os documentos oficiais de domínio público e nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação: PME, Referencial Curricular, Relatório Final das Escolas, Relação de gestores das Escolas e contatos das escolas pesquisadas. Matriz curricular das Escolas.
INSTRUMENTOS	Ofício à secretaria de Educação. PME; Referencial Curricular; Relação de Gestores das escolas pesquisadas. Matriz curricular das Escolas.
OBJETIVO ESPECÍFICO 1: Mapear as avaliações educacionais aplicadas no Sistema Municipal de Educação de Ipecaetá.	
METODOLOGIA	Identificar através de pesquisa em arquivos municipais (Secretaria) e sites do MEC/INEP as avaliações educacionais aplicadas, definir conceitos e objetivos. Identificar quais edições foram aplicadas no município e em quais escolas do FII. - Levantamento de referencial teórico. - Levantamento de documentos oficiais orientadores.
ESTRATÉGIA	- Levantamento de dados na Secretaria Municipal de Educação . - Analisar as diretrizes do SAEB. Pesquisar em (site da Capes., MEC, SAEB, INEP). Site da Secretaria de Administração do Estado da Bahia. - Diário oficial do Município de Ipecaetá. - Enviar email para a secretaria Municipal de Educação de Ipecaetá, solicitando disponibilidade de documentos municipais nos arquivos da secretaria municipal.

INSTRUMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> - Plano Municipal de Educação - PME; - Referencial Curricular do Município- RCI - Matriz curricular do Município. - Relação dos gestores escolares e contatos destes.
OBJETIVO ESPECÍFICO 2:- - Analisar os resultados das avaliações externas em Ipecaetá na série histórica do SAEB e as possíveis relações com os documentos do município de Ipecaetá.	
METODOLOGIA	Levantar os dados referentes aos resultados das avaliações externas realizadas nas escolas do FII.
ESTRATÉGIAS	<ul style="list-style-type: none"> -Pesquisar no site do INEP. - Analisar o Plano Municipal de Educação. - Analisar o PNE; -Analisar a proposta pedagógica referente aos períodos em que aconteceram as avaliações. -Analisar o Referencial Curricular do Município- - Realizar pesquisas nos Sites oficiais: (INEP, IBGE).
INSTRUMENTOS	Site do INEP PME; RCMI; PNE; PPP
OBJETIVO ESPECÍFICO 3: Verificar qual o uso dado pelos gestores aos resultados das avaliações de larga escala.	
METODOLOGIA	Entrevista semiestruturada. Análise documental
ESTRATÉGIAS	Encaminhar ofício à Secretaria Municipal de Educação solicitando dados das escolas e dos gestores escolares.
INSTRUMENTOS	Google meet, questionário online, ofício. TLCE Roteiro de entrevista Gravador

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Departamento de Educação
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente termo, convido-o a atuar como participante da pesquisa intitulada **O USO DOS RESULTADOS DO SAEB NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IPECAETÁ**, do curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana UEFS, que tem como objetivo fazer um mapeamento dos conhecimentos de gestores escolares municipais sobre políticas de avaliação, bem como quais os usos dados aos resultados e índices educacionais que a escola participa. O que se deseja é saber quais os usos dados aos resultados, especificamente pelos gestores escolares das escolas municipais de ensino fundamental anos finais de Ipecaetá, quais as concepções dos gestores quanto as avaliações e quais as discussões, análise e ações a partir dessa participação e posteriormente de seus resultados, no âmbito da gestão escolar, entendendo-se essa gestão participativa que envolve, professores, coordenadores, direção. Para realizar este estudo, nós pretendemos apresentar questionários objetivos e realizar entrevistas. As entrevistas utilizarão gravadores de áudio quando possível e serão realizadas em sala reservada no próprio ambiente escolar ou pelo google meet, a depender da disponibilidade dos participantes e da garantia de privacidade dos mesmos.

É importante dizer que não precisa se identificar nos materiais escritos, nas entrevistas e nem em qualquer outro material relacionado com o estudo, sendo os pesquisadores os únicos com acesso aos dados. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira, mas caso venha ter algum gasto relacionado a pesquisa, o ressarcimento será garantido pela pesquisadora responsável. Esclarecemos que durante o processo poderão ocorrer possíveis desconfortos decorrentes das perguntas realizadas quanto ao uso dos resultados das avaliações. Ressaltamos que caso ocorra qualquer desconforto, o diálogo estabelecido buscará minimizar esse sentimento, esclarecendo quantas vezes for necessário sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para continuar ou desistir. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos, podendo o participante solicitar indenização caso este sofra dano de qualquer natureza decorrente dessa pesquisa. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade/modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. Nós pretendemos utilizar os resultados para escrever textos para publicar em periódicos e apresentar em eventos de professores sobre avaliação educacional. De maneira alguma, seu nome será citado, mas solicitamos sua autorização para publicar se necessário, trechos das entrevistas, o que acontecerá logo após o encerramento das atividades. Cada participante poderá ter acesso, a qualquer momento que queira aos resultados da

pesquisa relativos à sua pessoa. Além disso os resultados serão apresentados em reuniões organizadas com a direção/coordenação da escola, indicando possibilidades para os usos dos resultados das avaliações. Ressaltamos mais uma vez que os resultados não identificarão qualquer dos participantes.

Caso você queira participar desse estudo, por favor, confirme na primeira pergunta do questionário. Qualquer dúvida sobre os aspectos éticos dessa pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UEFS), através do fone (75)3161-8124 ou do e-mail cep@uefs.br

Agradecendo a sua atenção, estou à disposição para maiores esclarecimentos. Meu endereço para contato é:

Rua Itororó, Cond. Central Park quadra J 13 ap 104. Rua Nova, Feira de Santana- BA

Tel: 75-982119501

E-mail : lucivaneoliveiradesantanaolive@gmail.com

Mestranda: Lucivane Oliveira de Santana Silva

**APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM
GESTORES ESCOLARES**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA DEPARTAMENTO DE
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Roteiro para entrevista semiestruturada com gestores escolares**

Escola : _____

Função : _____

1- Caracterização do entrevistado:

1.1- Formação : _____

1.2 -Especialização:

sim - Especifique: _____

Não

1..3 -Vínculo : Efetivo - professor da rede Contrato temporário

1.4 -Tempo de atuação no cargo : _____

1.5 – Já possuía experiência como gestor : Sim Não

2.0 - Caracterização da Escola:

2.1 – Quantidade de alunos matriculados: _____

2.2 – Localização da escola : Zona urbana Zona rural

2.3 _ Quantidade de turmas de alunos matriculados do 9º ano em 2023 _____

2.4- Quantidade de Professores: _____

2.5 – Todos os professores de Português e Matemática em 2023 possuíam formação na área? () Sim () Não

3.0 – Eixo : Prova Brasil

3.1- Qual a concepção sobre a avaliação do Saeb/ Prova Brasil? 3.2- Quantas edições acompanhou durante a gestão? 3.3- Como é a participação do gestor no processo de aplicação da avaliação (antes, durante e depois)?

3.4 - Como é realizada a divulgação dos resultados no âmbito escolar? 3.5 – Os resultados são utilizados de alguma forma para tomada de decisões gerenciais dentro da escola?

3.6-Quais estratégias são utilizadas para o monitoramento e a melhoria dos resultados:

3.7- A comunidade escolar (Pais, alunos, professores e corpo administrativo) se interessam em obter informações sobre a PB e os resultados ?

3.8 - Qual o seu conceito de qualidade de educação?

3.9- Qual a importância/ influência da avaliação do Saeb/ Prova Brasil, na qualidade da educação?

4.0 - A escola possui o PPP? Ele é um documento que faz parte das tomadas de decisão na escola quando envolve questões relacionadas com as avaliações?

4.1- Houve uma participação democrática na elaboração do PPP? todos os professores participaram na (Re) elaboração ? Contribuíram para a escrita, construção do documento?

4.2 Ele é um documento que faz parte das tomadas de decisão na escola quando envolve questões relacionadas com as avaliações?

4.4 . O documento passa por monitoramento, avaliação ou atualização anualmente?

4.5- Como é feita essa avaliação, quais as estratégias são utilizadas para que esse documento seja avaliado / atualizado?

5- Nas reuniões pedagógicas/ AC os documentos são utilizados para discussão das metas traçadas pela escola. aproximadamente em qual frequência?

6- Vamos falar sobre o currículo. Ipecaetá possui um currículo RCMI, Esse documento segundo consta foi construído com a participação de alguns professores do município. Esse documento foi disponibilizado para os professores para nortearem seus planejamentos?

7- Os planos de curso, são construídos a partir das orientações do currículo ou da BNCC?

8- Como é construído o planejamento a partir das avaliações do Saeb?

9 - A secretaria de Educação realiza orientações para as avaliações de larga escala? Como acontece essas orientações, qual as estratégias são utilizadas para o alcance da meta? As ações envolvem os gestores ou só os professores?

10- Os resultados são divulgados e discutidos com os profissionais professores, coordenadores)? Como acontece em qual frequência?

11- Após as discussões são traçadas ações e estratégias para melhorar os resultados?

12- Essas ações são colocadas em práticas, o que é feito nesse sentido?

13- Os professores propõem ações, estratégias para melhorar os resultados , como eles se envolvem nesse processo, se sentem motivados ou apresentam dificuldades para desenvolver estratégias definidas pela secretaria de educação e ou a escola ?

14- Enquanto gestão, como desenvolve e quais estratégias são utilizadas para mobilizar os professores e os agentes escolares no cumprimento das metas.

15- No período da aplicação das avaliações a gestão se envolve nesse processo?

16- Como a escola se prepara para o período de aplicação? Quais ações são desenvolvidas?

17- Quais critérios segundo a gestão contribuem para os resultados?

18- Como o corpo docente pode ser responsabilizado pelos resultados alcançados?

19- A escola realiza alguma ação que reduza a evasão escolar?

20- Em qual frequência acontece o conselho escolar com os docentes trimestralmente, ou no final do ano letivo ? Qual o objetivo e o que prioriza nas discussões (aprendizagem, aprovação, reprovação, frequência).

ANEXO A - LEI Nº 208/2009



Diário Oficial

Prefeitura Municipal de Ipecaetá

www.ba.tmunicipal.org.br/prefeitura/ipecaeta

I Bahia • Quarta-feira • 16 de Dezembro de 2009 • Ano III • Nº 100

ATOS OFICIAIS

LEI Nº 208/2009

"Dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências".

O PREFEITO MUNICIPAL DE IPECAETÁ, Estado da Bahia, no uso de suas atribuições legais e de acordo com o art. 103, da Lei Orgânica Municipal.

Faço saber que a Câmara Municipal de Vereadores aprovou e eu sanciono a Lei.

Art. 1º - Criar o Sistema Municipal de Educação do Município de Ipecaetá em consonância com o Art. 18 da Lei 9394/96 LDB.

CAPÍTULO I

DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Art. 2º - O sistema Municipal de Educação terá diretrizes técnicas, pedagógicas e administrativas determinadas conforme a Lei 9394/96 e será composta das instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental, mantida pelo Poder Público Municipal, das Instituições de Ensino Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada e os Órgãos Municipais de Educação.

CAPÍTULO II

DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO

Art. 3º - A educação por meio do ensino será vinculada ao mundo do trabalho e prática social, sendo dever da família e do Estado inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tendo por finalidade de desenvolvimento do aluno.

Art. 4º - A Educação Básica é um direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão e sociedade civil organizada e também o Ministério Público acionar o Poder Público para exigir-lo conforme a constituição Federal Brasileira e a Lei 9394/96, LDB.

CAPÍTULO III

DA ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Art. 5º - O Sistema Municipal de Educação de Ipecaetá será organizado em regime de colaboração com a União e o Estado da Bahia e gozará da liberdade de organização nos termos da Lei 9394/96, LDB.

Art. 6º - O Sistema de Educação compreende:

- I - As Instituições de Educação Infantil, de Ensino Fundamental mantidos pelo Poder Público Municipal;
- II - As Instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III - Órgãos Municipais de Educação.

Art. 7º - São Órgãos Municipais de Educação:

- I - Secretaria Municipal da Educação;
- II - Conselho Municipal da Educação;
- III - Conselho do FUNDEB - CACS (Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB)
- IV - Conselho Municipal de Alimentação Escolar;
- V - Biblioteca Municipal;
- VI - Conselhos Escolares.

Art. 8º - Os Órgãos Municipais tem por finalidade assegurar a gestão democrática do Ensino Público conforme a Lei 9394/96, LDB.

CAPÍTULO IV

DO REGIME DE COLABORAÇÃO

Art. 9º - O Município, no Estado da Bahia, atuará em regime de colaboração com a União e o Estado da Bahia, no recenseamento da população em idade escolar, e dos jovens e adultos que não tiveram acesso, na idade regular, ao Ensino Básico, na execução junto aos pais e responsáveis pela frequência e pelo sucesso escolar.

Art. 10º - O Sistema Municipal de Educação terá autonomia assegurada em Lei Nacional e manterá convivência pacífica e de intercâmbio com os demais sistemas educacionais de forma assegurar a melhoria da qualidade do Ensino.

CAPÍTULO V

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 11º - As questões omissas, nesta Lei, serão resolvidas pelo Conselho Municipal de Educação, mediante consulta ao Conselho Estadual de Educação.

Art. 12º - O Poder Executivo Municipal fica autorizado a praticar os atos necessários para o cumprimento desta Lei.

Art. 13º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogada as disposições em contrário.

Gabinete do Prefeito, 08 de dezembro de 2009.

Ailton Souza Silva
Prefeito Municipal

LEI Nº 209/2009

Altera o Anexo de Riscos Fiscais, integrante da Lei nº 182/2008, de 20 de Junho de 2008, que dispõe sobre as Diretrizes Orçamentárias para o exercício de 2009, na forma que indica e dá outras providências.

O PREFEITO DO MUNICÍPIO DE IPECAETÁ, ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições, faço saber que a Câmara de Vereadores aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - O Anexo de Riscos Fiscais da Lei nº 182/2008 de 20 de Junho de 2008, passa a vigorar na forma do Anexo desta Lei.

Art. 2º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Gabinete do Prefeito, em 08 de dezembro de 2009.

Ailton Souza Silva
Prefeito Municipal

PREFEITURA MUNICIPAL DE IPECAETÁ	
LEI DE DIRETRIZES ORÇAMENTÁRIAS	
ANEXO DE RISCOS FISCAIS	
DEMONSTRATIVO DE RISCOS FISCAIS E PROVIDÊNCIAS	
2009	
LRF, art. 4º, § 3º	
PASSIVOS CONTINGENTES	PROVIDÊNCIAS
Descrição	Descrição
Demandas Judiciais	
Dívidas em Processo de Reconhecimento	
Avais e Garantias Concedidas	
Assunção de Passivos	
Assistências Diversas	
Outros Passivos Contingentes	Abertura de créditos adicionais a partir da Reserva de Contingência
DEMAIS RISCOS FISCAIS PASSIVOS	PROVIDÊNCIAS
Descrição	Descrição
Frustração de Arrecadação	
Restituição de Tributos a Maior	Limitação de empenho
Discrepância de Projeções	Abertura de créditos adicionais a partir da redução de dotação de despesa discricionárias e da Reserva de Contingência
Outros Riscos Fiscais	Limitação de empenho, abertura de créditos adicionais a partir da redução de dotação de despesa discricionárias e da Reserva de Contingência

Ailton Souza Silva
Prefeito Municipal

LEI Nº 210/2009

Altera o Anexo de Riscos Fiscais, integrante da Lei nº 202/2009, de 12 de Agosto de 2009, que dispõe sobre as Diretrizes Orçamentárias para o exercício de 2010, na forma que indica e dá outras providências.

O PREFEITO DO MUNICÍPIO DE IPECAETÁ, ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições, faz saber que a Câmara de Vereadores aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - O Anexo de Riscos Fiscais da Lei nº 202/2009, de 12 de Agosto de 2009, passa a vigorar na forma do Anexo desta Lei.

Art. 2º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Gabinete do Prefeito, em 08 de dezembro de 2009.

Ailton Souza Silva
Prefeito Municipal