

PLACAS COM A NOTA DO IDEB NA FACHADA DAS ESCOLAS EM MINAS GERAIS: OS ESCORES DE RENDIMENTO ANTE A COMPLEXIDADE DA REALIDADE ESCOLAR¹

*Abelardo Bento Araújo*²

Resumo:

Este texto é um recorte de uma tese de doutorado que analisou o monitoramento da qualidade da educação em Minas Gerais. A pesquisa qualitativa contou com entrevistas de 15 profissionais da educação e observação direta em uma escola pública da rede estadual de Minas Gerais, em Belo Horizonte. Diferentemente da tese, em que se apresentam os sujeitos e o ambiente da pesquisa e se realiza a análise dos dados em conjunto, neste texto apresentam-se recortes das falas desses sujeitos, com o propósito de discutir a afixação das placas com as notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) na fachada das escolas. Emergem como questões para as políticas educacionais a desconfiança dos professores em relação à sintetização da realidade escolar em um único índice exibido à comunidade externa de forma descontextualizada.

Palavras-chave: Qualidade da educação. Avaliação em larga escala. Escores de rendimento.

1 Este artigo é um recorte da tese de doutorado Avaliação e controle do trabalho educativo: contradições entre meios e fins no monitoramento da qualidade da educação, defendida pelo autor em novembro de 2016 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), sob orientação do professor Vitor Henrique Paro.

2 Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pedagogo do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

E-mail: abelardo.bento@gmail.com

PLAQUES WITH IDEB GRADES ON THE FACADES OF SCHOOLS IN MINAS GERAIS: PERFORMANCE SCORES IN CONTRAST TO THE COMPLEXITY OF SCHOOL REALITY

Abelardo Bento Araújo

Abstract:

This text is part of a doctoral thesis that analyzed the evaluation of the quality of education in Minas Gerais. The qualitative research included interviews with 15 professionals in education and direct examination of a public school of the state of Minas Gerais, in Belo Horizonte - MG. Unlike the thesis, in which the individuals and the research environment are presented and analyzed along with the data, here we present excerpts of these individuals' accounts, for the purpose of discussing the displaying of plaques with a school's score on the Index of Development in Basic Education (IDEB, in portuguese) on their facades. The mistrust by teachers towards the synthesis of school realities down to a single score, shown out of context to the external community, emerges as an issue in educational policy.

Keywords: Quality of education. Standard testing. Performance scores.

Introdução

Neste artigo, apresenta-se uma discussão sobre a afixação de placas com a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) na fachada das escolas. Trata-se de um recorte temático das falas de profissionais da educação entrevistados numa pesquisa de doutorado. A pesquisa que originou a tese teve como objetivo analisar em que medida o monitoramento da qualidade da educação em Minas Gerais conduzia à realização dos fins da educação, considerando esta como ação pedagógica e como processo de trabalho. Neste texto, especificamente, discutem-se os questionamentos postos pelos professores quanto à política educacional, no que se refere à afixação das placas do Ideb na fachada das escolas.

A pesquisa, da qual este texto é um recorte, contou com entrevista de quinze profissionais, sendo doze professores, duas coordenadoras pedagógicas e uma diretora de uma escola pública estadual de Minas Gerais, situada em Belo Horizonte. As entrevistas foram realizadas de junho a outubro de 2015. A análise dos dados foi feita sob uma perspectiva qualitativa, considerando referenciais sobre a política de testagem e a responsabilização em educação, assim como sobre a natureza do trabalho educativo.

A questão abordada neste texto não foi feita aos profissionais entrevistados, mas mereceu análise e discussão, porque emergiu das falas deles, especialmente quando tentavam dar exemplos de fragilidades que percebem na política educacional. Por essa razão, neste texto são citadas somente as falas de sete profissionais, aos quais se dão nomes fictícios: 1) João, professor de História; 2) Jussara, coordenadora pedagógica; 3) Luciana, professora de Matemática; 4) Marta, professora de Matemática; 5) Mauro, professor de História; 6) Pedro, professor de Educação Física; 7) Sílvia, coordenadora pedagógica. Diferentemente da tese da qual se origina, em que as questões foram discutidas em conjunto, apresentado o contexto da escola em que os sujeitos trabalham, neste artigo a análise é mais limitada, por visar destacar apenas os aspectos mencionados em relação à afixação das placas do Ideb nas falas dos profissionais. Também pelos limites de extensão do texto, são citados apenas os trechos de fala que se referem às questões objeto desta pesquisa. Esses trechos foram examinados tendo como referência a análise de conteúdo, conforme a define Laurence Bardin (1979), numa perspectiva de discussão do explicitamente dito, mas também do implícito. Por isso, a análise de conteúdo aqui adotada envolveu a sistematização, a categorização das falas, com a “finalidade de efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens

tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens)” (BARDIN, 1979, p. 42).

A distinção fundamental entre a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa, segundo Robert Stake (2007), apoia-se no tipo de conhecimento pretendido. Para o autor, mesmo que pareça estranho, a diferença não está no tipo de dado que se utiliza, mas na busca de causas em oposição à busca de acontecimentos. “Los investigadores cuantitativos destacan la explicación e el control; los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe” (STAKE, 2007, p. 42).

Em busca da compreensão das complexas relações da realidade investigada, a discussão das questões recortadas da pesquisa neste texto não tem a pretensão de se tornar explicação causal e cabal de mazelas da política educacional, mas, sim, o objetivo de destacar questões que devem ser levadas em conta, por se tratar de percepções dos sujeitos a respeito das determinações do seu fazer cotidiano. A partir das falas desses profissionais, foi possível questionar em que medida os índices obtidos pela escola em avaliações em larga escala representam o resultado do trabalho realmente realizado pelos profissionais no âmbito escolar e em que medida expressam “qualidade da educação”. A questão foi discutida em relação à natureza do trabalho educativo, como trabalho que não tem como produto um objeto (mercadoria), facilmente avaliável, mas sujeitos, o que exige mecanismos mais refinados e adequados de avaliação.

Tomou-se como pressuposto ainda o estudo de Oliveira e Araújo (2005), segundo o qual, pelo fato de o processo educativo ser um processo político que se realiza entre “múltiplas e diversas representações sociais” de sujeitos e grupos, os próprios “indicadores de qualidade também se apresentarão de forma múltipla, conforme as representações e as intencionalidades dos sujeitos históricos” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 17-18). Esse conceito de qualidade tem ainda subjacente a consciência da dinamicidade histórica dos indicadores de qualidade, que “devem ser dinâmicos e constantemente debatidos e reformulados, visto que as diversas expectativas e representações sociais integram um contexto histórico mais amplo e em constante movimento”. Com isso, os autores entendem que a definição desses indicadores não se resume a uma questão técnica, pois é, sobretudo, política: “[...] definir insumos e parâmetros para um ensino de qualidade requer uma análise dos custos, das condições reais, dos objetivos que se almeja e das expectativas sociais em torno do processo de escolarização” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 18).

Para isso, o texto está organizado em quatro partes, sendo esta introdução a primeira. A segunda parte, a seguir, contextualiza o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave). A terceira trata da

afixação das placas do Ideb na fachada das escolas e da complexidade da realidade escolar ante a tentativa de síntese desta em escores de testes em larga escala. As considerações finais remetem ao objetivo do texto, consciente das limitações da discussão aqui apresentada, em função de se configurar como captação das percepções de profissionais da educação que, como tais, precisam ser estudadas mais ampla e profundamente, a fim de serem elaboradas como categorias no âmbito da política educacional.

O monitoramento da qualidade da educação em Minas Gerais: breve contextualização

Ao longo da década de 2000, o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave) consolidou-se no estado de Minas Gerais. Esse sistema de avaliação é composto por três programas. O primeiro deles, e principal, é o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), criado em 2000, para operacionalizar o Simave. Ele avalia anualmente escolas das redes públicas estadual e municipal por meio de provas que são aplicadas aos alunos do ensino fundamental, matriculados no 5º e no 9º ano, e aos do 3º ano do ensino médio. O foco das avaliações são as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Em 2000, foram aplicados no âmbito do Proeb os testes destas disciplinas; já em 2001, foram aplicados testes de História, Geografia e Ciências. No entanto, após completar o ciclo de Língua Portuguesa em 2002 e o de Matemática em 2003, a Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) resolveu concentrar os testes em Língua Portuguesa e Matemática, tendo em vista os resultados observados.

O segundo é o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), que se constitui de uma avaliação censitária cujo objetivo é mapear o desempenho de alunos do 2º, 3º e 4º anos do ensino fundamental, por rede de ensino, município, escola, turma e aluno. Por ser o 3º ano do ensino fundamental o último do ciclo de alfabetização, o Proalfa avalia os alunos dessa etapa de ensino de forma censitária. Os demais são avaliados de forma amostral. Assim como o Proeb, o Proalfa classifica os alunos em três níveis de desempenho: baixo, intermediário e recomendado.

O último dos três é o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE). De acordo com a SEE/MG, o objetivo do PAAE é consolidar os padrões curriculares, por meio da correspondência entre avaliações internas, realização de diagnósticos pelas escolas e aquilo que se afere nas avaliações externas. As questões são elaboradas com base nos Conteúdos Básicos Comuns (CBC), documento curricular adotado pela rede estadual de educação em Minas Gerais.

No período em que se iniciou a coleta de dados da pesquisa apresentada (junho de 2015), encontravam-se abertos os cadastros de diretores, professores, turmas e alunos. Os passos para a realização das avaliações do PAAE são os seguintes: 1) Cadastro: diretores, professores, turmas e alunos; 2) Provas: geração de provas, impressão, geração do gabarito e aplicação das provas; 3) Relatórios e gráficos: correção, geração de resultados e gráficos, impressão; 4) Uso dos resultados: diagnóstico e intervenção³. A partir de 2015, as avaliações do PAAE ocorrem ao longo do ano letivo, a critério do professor. No sistema on-line, ele gera as provas quando deseja, com as características que escolher. Essa medida parece dar mais autonomia ao professor, mas quando se consideram todas as características dos demais programas, em especial aquelas que exigem aumento de escores, o PAAE acaba se tornando obrigatório na prática, porque se faz necessário treinar os alunos.

O governo criou ao longo da consolidação desses programas mecanismos como o Dia D, que em 2015 passa a se chamar Virada da Educação e constitui momento de a escola receber e analisar os dados das avaliações externas do ano anterior e planejar medidas para elevar os escores nas próximas avaliações. Não obstante, em 2007, o governo mineiro criou o chamado Acordo de Resultados, que vincula diretamente as metas de elevação de escores ao que pode corresponder, dependendo da porcentagem das metas atingidas, a um décimo quarto salário. O Proeb é o principal programa considerado no estabelecimento de metas para as escolas no Acordo de Resultados.

Placas com as notas do Ideb na fachada das escolas e a complexidade da realidade escolar

Como mostra Alavarse (2014), ninguém além dos governos tem controle sobre os dados produzidos por meio de avaliações externas. Como consequência dessa centralização da gestão de dados presente na política educacional, a afixação da placa com as notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nas fachadas das escolas da rede estadual mineira despontou como medida supostamente eficaz para pressionar a escola pela elevação da qualidade do ensino, ao pretensamente possibilitar uma melhor escolha escolar pelos pais.

Na pesquisa de campo da qual deriva este texto, a afixação dessas placas, ocorrida em Minas Gerais em 2012, emergiu nas entrevistas quando os professores tentavam exemplificar o que consideravam equívocos da política de

³ Para mais detalhes, ver o site do Instituto Avaliar disponível em: www.paae.institutoavaliar.org.br/. Acesso em: 13 set. 2019.

monitoramento da qualidade da educação no estado. As concepções apresentadas constituíram um núcleo de discussão na pesquisa, destacado para constituir este artigo.

Os profissionais percebem na exposição da nota na placa a dificuldade de se sintetizar a realidade escolar no score, uma vez que a exibição do número não se faz acompanhar do contexto que o envolve. Alguns chegam a dizer que *quem vê o número não sabe o que se passa dentro da escola; dizem também que não é justo comparar as escolas*, sem deixar claras as condições de que cada uma delas partiu.

Ao serem questionados sobre o motivo de dizerem que não é justo comparar escolas, os professores explicam que não consideram correto comparar escolas de periferia com escolas centrais ou escolas que, mesmo sendo públicas, tradicionalmente recebem um público mais abastado economicamente. Ainda segundo os profissionais, não é possível ter clareza sobre os mecanismos utilizados por cada escola para obter as notas. Esses professores não reconhecem como legítimas todas as notas expostas, e desconfiam do fato de escolas em condições semelhantes obterem notas díspares.

Para o professor de História, João, a afixação das placas com as notas do Ideb obtidas pela escola é *“agressiva”* (sic), porque o que se passa na escola não pode ser resumido em uma nota. Segundo ele, são processos que ocorrem num contexto específico com sujeitos específicos, e a afixação da placa agride a escola, porque a nota não vem acompanhada da descrição de tudo que se passou internamente, como o tipo de aluno que a escola atende, suas condições objetivas de trabalho, entre outras questões. Para ele, isso é outra forma de controle, utilizando a comunidade escolar para fazer pressão sobre a escola. O professor acredita que a exposição da nota seja desnecessária, porque ela não é capaz de explicitar a totalidade do que acontece naquela realidade escolar. Nas palavras de João, o Estado está

jogando para a comunidade escolar a questão de fazer a pressão sobre um desempenho da escola. Nesse caso, eu acredito que seja uma exposição desnecessária. É o que acontece, né? O que a pessoa vai ver é uma nota. E uma nota não traduz tudo aquilo que se passou numa escola. As pessoas não estão inseridas no contexto da escola para entender o que produziu aquela nota. Se aquela nota fosse acompanhada de uma descrição de todas as situações que se passaram naquele tempo de avaliação até chegar ao resultado, talvez fosse mais justo. Então, expor dessa forma os problemas escolares para a comunidade me parece muito agressivo (João – Professor de História. Entrevista: Outubro de 2015).

O professor vislumbra outras possibilidades mais participativas quanto à busca pela elevação da qualidade da educação, como se verifica no trecho de

sua fala citado a seguir. Para ele, o governo continua utilizando estratégias de controle, como a exposição da nota do Ideb,

enquanto outros mecanismos para convocar a comunidade para discutir formas de melhorar o desempenho escolar seriam muito mais interessantes. Até como uma maneira para inserir [a comunidade na escola]. Colocada dessa maneira, a única coisa que ela vai provocar é elogio que pode não ser a verdade, que pode ser o desempenho de uma geração apenas e depois aquele desempenho cai, ou quando a nota é ruim ou quando tem um decréscimo, não traduz as situações que aconteceram na escola que poderiam ter justificado aquela queda ou aquela nota ruim. Então, não me parece um tipo de medida que seja louvável (João – Professor de História. Entrevista: Outubro de 2015).

O peso da política de monitoramento em ressignificar os fins da educação é tamanho que o professor acaba fazendo uso de um conceito de desempenho que ele próprio critica. No entanto, na fala dele emerge a questão de uma confusão entre controle social e controle do trabalho. Ao passo que o controle social tem a ver com a participação democrática, o controle do trabalho alheio é, conforme Braverman (1987), a gerência, que separa concepção e execução do trabalho, e na educação é capaz de afetar a consecução do “produto” desejado, que é o homem sujeito, o ser humano-histórico. Isso porque formar sujeitos exige que o professor também desempenhe sua condição de sujeito. É importante também registrar o encontro da fala do professor com a abordagem de Freitas (2005) e de Bondioli (2013), sobre a necessidade da participação da comunidade escolar na discussão sobre a melhoria da qualidade da educação e na própria definição dos indicadores dessa qualidade.

Por outro lado, alguns profissionais dizem acreditar que a elevação das notas pode representar uma oportunidade de a escola chamar a atenção da comunidade e atrair o apoio desta e de outras organizações, bem como conseguir parcerias, como é o caso de Sílvia, coordenadora pedagógica. Ela recorre ao exemplo da escola em que trabalhou no ano anterior à entrevista, quando conseguiu parcerias com instituições privadas, após melhorar seus índices de desempenho. Na fala da coordenadora, sobre parcerias público-privadas, parece emergir uma questão importante de desresponsabilização do Estado quanto à garantia de condições, que ela não vê dessa forma, mas apenas destaca as possibilidades imediatamente perceptíveis. Sob a perspectiva dessas parcerias, as escolas se tornam responsáveis por batalhar para conseguir as condições, inclusive materiais, para realizarem seu trabalho, na mesma proporção em que o Estado deixa de fazê-lo. Alguns profissionais não concordam com essa forma de expor a escola. Pedro, professor de Educação Física, por exemplo, diz ter dúvidas com relação aos benefícios que a exposição da nota traria.

Uma das professoras de Matemática, Luciana, diz que a placa só faz parecer “que é uma escola ruim, pelo número fraco”. E completa: “Eu acho negativo. Porque, assim, você trabalha com um número [...] [apenas]”. Segundo ela, a realidade em sala de aula se mostra outra, mais complexa. Luciana se refere aos múltiplos fatores que estão ligados à obtenção dos resultados exibidos. Para ela, um Ideb baixo numa escola não significa que os professores de tal escola não trabalhem adequadamente, dado que os resultados obtidos não dependem apenas de seu trabalho, entendido este sob forma estritamente técnica. Ainda de acordo com a professora, tem sido difícil convencer os alunos a quererem estudar, convencer sobre a importância da escola para a vida deles: “E tá sendo muito difícil passar isso para eles. E acaba que, se eles não têm essa noção, vai vir uma prova... Eles vão querer fazer uma prova bacana? Aí com essa prova, vai lançar um número que vai ser taxado: escola tal é boa, escola tal não é boa.” A professora Marta, que também leciona Matemática, diz que não concorda com a medida, porque o aumento da nota da escola no Ideb não depende apenas dos professores:

Como eu falei, a gente que tá dentro da escola sabe que essa nota muitas vezes não é a realidade da escola. Eu acho que isso aí prejudica a escola, sim. Ao mesmo tempo, é uma pressão em cima de nós, professores, para aumentar essa nota, como se dependesse somente da gente. Mas ao mesmo tempo é uma exposição para a escola que talvez não deveria. Por trás, acontecem muitas coisas para chegar naquela nota. Talvez não seja a realidade (Marta – Professora de Matemática. Entrevista: Outubro de 2015).

As palavras de Marta alertam para que a elevação da qualidade da educação não depende apenas dos professores, mas de um conjunto de fatores, que envolvem desde a elevação das condições de vida da população em geral até as condições de trabalho docente. Marta ainda justifica sua desconfiança nos números que supostamente sintetizariam a realidade:

[...] talvez aquele número [no caso das escolas com nota alta] não foi uma avaliação correta. Vou te dar um exemplo. Aconteceu numa escola próxima do meu bairro, uma escola que eu até conheço. Teve um problema interno no dia dessa prova, um professor brigou com a direção e manipulou os alunos a não fazerem nada na prova, entregar em branco. Saiu no jornal, não sei se você se lembra. Foi a pior nota de Belo Horizonte. Não, do País ou de Minas Gerais, sendo que não é realidade, porque os alunos nem fizeram a prova, porque houve um suborno por trás para chegar naquela nota, para prejudicar a direção, para prejudicar a escola. Então, acontecem essas coisas todas, que a gente não pode dar credibilidade nessas notas. A avaliação, eu creio que deveria existir, deveria. Mas tem que rever essa forma de avaliação então, para não acontecer o que tem acontecido (Marta – Professora de Matemática. Entrevista: Outubro de 2015).

São justamente das professoras de Matemática, que ensinam a compreender a realidade por meio de números, as principais críticas sobre sintetização da realidade escolar em um número e sobre os equívocos em que se pode incorrer. Sobre a mesma placa, a coordenadora pedagógica Jussara responde que é mais uma propaganda enganosa do governo mineiro. A coordenadora toca num ponto fundamental da avaliação da escola pública, a exclusão das famílias dos alunos do processo de definição do que é qualidade:

Essa placa que é colocada. Essa é mais uma propaganda enganosa do Governo, né? Do meu ponto de vista, é uma propaganda que é enganosa... porque não vem mostrar a realidade da escola, a realidade do que a gente vê, às vezes, dentro de sala de aula. Então eu entendo como propaganda enganosa do Governo, uma forma de falar que a educação tá no top lá, do Ensino. E não é isso que está acontecendo. E a família também vem e ela não tem conhecimento, não entende [...] aí você pega um pai e uma mãe, que às vezes vem com pouco estudo, e eles não vão entender o motivo daquilo. Então, eu acabo achando que é uma propaganda enganosa. Não acho que é bacana pra escola, não (Jussara – Coordenadora Pedagógica. Entrevista: Outubro de 2015, grifo meu).

Diante da menção da coordenadora à placa, pergunto a Jussara como ela avalia a perspectiva de comparar as escolas, fazer ranques. Ela não concorda com a medida e justifica: “[...] infelizmente [risos], porque não vai levar em conta a realidade de cada aluno. A nossa realidade aqui é muito precária. Eu tenho um grande número de rotatividade de professores, de professores doentes, de alunos que saem, outros que entram.” Em resumo, a coordenadora, assim como os demais profissionais entrevistados, não acha justo comparar escolas com realidades distintas:

Vou te dar um exemplo, porque eu trabalho em outra instituição. Na outra instituição, existem seis salas de multimídia com datashow, com recurso, com grande recurso pedagógico, com grande número de funcionários. Então, lá funciona. Você concorda comigo? Onde se tem mais salas pra você trabalhar com um grupo, a coisa funciona. Agora, numa escola igual à nossa, pequena, em que existe uma biblioteca pra fazer esse trabalho, e na biblioteca se faz uso de tudo... Como é que isso vai funcionar? Não tem jeito (Jussara – Coordenadora Pedagógica, Entrevista. Outubro de 2015, grifo meu).

A outra escola em que Jussara trabalha também é da rede estadual. As questões ligadas à comparação das notas das escolas nos ranques são: os números são reais? Que segurança se tem sobre eles para se fazer usos tão contundentes? É válido levantar a questão dos significados das placas com as notas das escolas no Ideb para as comunidades. Uma vez que a maioria dos fatores que influem no desempenho escolar encontram-se fora dos muros da escola, tachar a escola é tachar também a comunidade que ela atende.

Não obstante, os professores acreditam que as avaliações externas tanto podem ajudá-los a direcionar melhor seu trabalho na escola quanto representar uma forma de transparência na realização do trabalho educativo escolar. Porém, todos, indistintamente, fazem alguma ressalva quando os resultados são transformados em números para divulgação. Alguns se referem à irreabilidade dos escores, seja pela complexidade de transformar uma realidade como a escolar em números, seja pela desconfiança de que uma escola esteja realmente em melhor ou pior condição que a outra – um questionamento acerca da veracidade das informações. Neste tópico discute-se a ilusão dos números diante da dificuldade de se expressar quantitativamente uma realidade tão complexa e perpassada por tantos fatores subjetivos, assim como a desconfiança dos professores em relação às burlas.

Na literatura sobre o tema, é possível encontrar bases para essa desconfiança dos professores. Ao constatar um aumento de 230% no Ideb de escolas de Santa Fé do Sul, no estado de São Paulo, Fábio Mariano da Paz (2013) realizou sua pesquisa de mestrado com o objetivo de identificar e analisar as estratégias que levaram a tal aumento. Ao final da pesquisa, o autor constata que, apesar de o município haver empreendido diversas ações ligadas à estabilidade dos professores, com a realização de concursos, a adoção de alternativas para facilitar a gestão democrática, entre outras, o aumento constatado de 2005 para 2007 se deveu na verdade ao modo como os dados foram processados. Não houve aumento. Os dados em 2005 foram consolidados de forma errada pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e pelo Inep. O autor verifica também que não há estabilidade das posições ocupadas pelos municípios ranqueados ao longo dos anos.

Além dos problemas de confiabilidade dos índices, da dúvida sobre a real possibilidade de eles oferecerem um diagnóstico do fracasso escolar, há ainda a dúvida quanto à aptidão dos números para possibilitar uma revisão das formas de enfrentar o fracasso. Conforme Diane Ravitch (2011), a responsabilização na educação americana não possibilitou o enfrentamento do fracasso escolar, contemplando as crianças em seu direito individual e coletivo à educação, mas varreu para debaixo do tapete os problemas. Como disse a professora entrevistada Sandra, se os números sobem sem que a qualidade seja melhorada, isso vai antes impedir que se visualizem os problemas, mascarar a realidade e, conseqüentemente, impedir as melhorias.

O monitoramento se pauta em ideias como: o Estado precisa conhecer as escolas, a sociedade tem direito de exercer controle social sobre as escolas. No entanto, essa proposta não pode justificar, entre outras conseqüências, o aumento da desigualdade intraescolar, a transferência compulsória de alunos “indesejáveis”, conforme fica evidente no relatório apresentado por Oliveira

(2013). Essas consequências levam a concluir que, em vez de conduzir ao enfrentamento do fracasso escolar, a proposta pautada em testagem e responsabilização tem se tornado meritocrática, na medida em que distancia o que classifica como “boas escolas” daquilo que classifica como “escolas ruins”. As falas dos professores permitem questionar o monitoramento da qualidade, sobre em que medida ele contradiz o princípio da igualdade na oferta da educação pública.

É importante saber se a aprendizagem em uma escola de periferia é baixa ou alta. Mas fazer do resultado o ponto de partida para um processo de responsabilização da escola [...] leva-nos a explicar a diferença baseados na ótica meritocrática liberal: mérito do diretor que é bem organizado; mérito das crianças que são esforçadas; mérito dos professores que são aplicados; mérito do prefeito que deve ser reeleito etc. Mas e as condições de vida dos alunos e professores? E as políticas governamentais inadequadas? E o que restou de um serviço público do qual as elites, para se elegerem, fizeram de cabide de emprego generalizado, enquanto puderam, sem regras para contratação ou demissão? O que dizer da permanente remoção de professores e especialistas a qualquer tempo, pulando de escola em escola? O que dizer dos professores horistas que se dividem entre várias escolas? O que dizer dos alunos que habitam as crescentes favelas sem condições mínimas de sobrevivência e muito menos para criar um ambiente propício ao estudo? Sem falar do número de alunos em sala de aula (FREITAS, 2007, p. 971-972).

Dito isso, pode-se perguntar: as estratégias da política educacional brasileira estariam transferindo os fins da educação das potencialidades individuais, coletivas e sociais da educação para a avaliação, que, na verdade, deveria funcionar como meio, como estratégia, para possibilitar atingir os fins da melhor forma possível? Criticar a limitação das causas do fracasso escolar apenas ao âmbito pedagógico pode fazer parecer que se quer explicá-las unicamente pelos fatores sociais. No entanto, nesse caso, essa crítica tem o papel de recolocar o debate no devido lugar, para que se leve em consideração a própria complexidade do trabalho educativo e do objeto com que nele se lida.

O monitoramento da qualidade da educação implica a gestão de dados, estando, por isso, sujeito a erros. No entanto, além disso, têm surgido denúncias sobre fraudes na realização dos testes, entre outras formas de consecução da elevação de índices. Casos correlatos são destacados por Diane Ravitch (2011). A autora relata os casos “bizarros”, que ocorreram na gestão da testagem em larga escala nos Estados Unidos, como entre as poucas razões para a mídia noticiar algo negativo em relação à política educacional, dado que o projeto educacional americano, pautado na testagem e na responsabilização, foi em grande parte tornado hegemônico e sustentado pelos meios de comunicação em massa. Segundo Ravitch (2011), em 2007 os números divulgados pelo governo

americano revelavam um grande número de escolas em situação ruim. Em 2009, “84% das 1.058 escolas de Ensino Fundamental” do estado de Nova Iorque receberam o conceito máximo, o que apenas 23% das escolas da cidade haviam conseguido dois anos antes (RAVITCH, 2011, p. 105).

Como já se citou nesta seção, o jornal “*New York Daily*” descreveu os relatórios como ‘um truque de cartas estúpido’ e uma ‘grande bagunça’, tornando os relatórios do governo sem sentido para orientar os pais na escolha das escolas, por exemplo (RAVITCH, 2011, p. 105). A denúncia afirmava que a inflação dos índices foi realizada pelo próprio Estado. Como se vê, as medidas extraoficiais ou ilegais que ocorrem no âmbito do monitoramento não advêm apenas de escolas e de profissionais, mas envolvem também aqueles que estão na gestão mais ampla da política.

Retomando a desconfiança presente em algumas falas dos professores, no Brasil, apesar das denúncias de burla para aumentar os escores do Ideb, como a que ocorreu em Foz do Iguaçu no início do ano de 2013 – que culminou com uma Comissão Permanente de Inquérito (CPI) na Câmara de Vereadores, concluindo que não houve burla (PROFESSORES, 2013) –, não se têm casos esclarecidos sobre a questão. Não obstante, inúmeras outras denúncias ainda são verificadas em jornais ou referidas em pesquisas. Por exemplo, em 2009, quando o Governo do Estado de São Paulo vinculou o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp) à bonificação na remuneração dos profissionais da educação da rede estadual, Ana Aranha repercutiu na Revista *Época* denúncias ocorridas no estado:

O Saresp [Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo], sistema de avaliação de matemática, língua portuguesa, história e geografia usado pelo governo do Estado de São Paulo, adotou uma prática inovadora: vincular a nota dos alunos ao salário dos professores. Trata-se do mais ousado programa educacional de remuneração por mérito no Brasil. Desde 2008, as equipes das escolas paulistas cujos alunos alcançam uma nota mínima recebem um bônus salarial no fim do ano. O objetivo é incentivar a meritocracia na educação e premiar as escolas que ensinam melhor seus alunos. O estímulo aos profissionais mais qualificados é um princípio louvável. Na prática, porém, a aplicação da prova tem revelado fragilidades. *ÉPOCA* descobriu pelo menos duas denúncias de fraude no Saresp (ARANHA, 2009, p. 1).

A reportagem coloca em pauta a relação entre a alternativa meritocrática e as fraudes. Em 8 de junho de 2013, o portal de notícias da Globo denunciou que escolas estaduais de Goiânia, em Goiás, eram suspeitas de expulsar alunos para melhorar o Ideb. O conselho tutelar da cidade, alegando a negação do direito à educação, acusava as escolas de realizarem a fraude para aumentar os escores do Ideb e com isso obter mais verbas. A reportagem registra que mais sete casos estavam sob investigação pela Secretaria Estadual de Educação em Goiás (ESCOLAS, 2013). A transferência compulsória com vistas ao aumento das notas da escola é confirmada na pesquisa de Oliveira

(2013), já mencionada neste texto, que obtém relatos de diretores de escolas da cidade de São Paulo sobre a prática de “transferir os indesejáveis”.

Em 13 de janeiro de 2015, o jornal O Estado de S. Paulo noticiou: “Alunos denunciam fraude no Saresp em escola de Osasco”. Segundo a reportagem, os alunos teriam sido impedidos de entrar para realizar a prova, um dos componentes do Idesp (ALUNOS, 2015). Nesse caso, a estratégia denunciada é a da escolha de alunos que potencialmente elevariam os índices para realizarem a prova.

Alguns discursos, defensores de uma pretensa neutralidade científica do monitoramento da qualidade, admitem que “algumas distorções podem ocorrer” (VELOSO, 2009, p. 196). Uma dessas situações seria o treinamento para os testes, que influenciaria os escores e levaria também à desconsideração de aspectos importantes em educação, mas de difícil mensuração (VELOSO, 2009). Poderia ocorrer também a manipulação dos resultados dos testes pelos professores.

Quando se admite a existência de determinado conflito, mas que esse fato, injusto, deva-se apenas a homens injustos, como maus governantes (desonestos), maus patrões, etc., por exemplo, o fato é reduzido “a um dado empírico e moral” (CHAUÍ, 2007, p. 31), recorrendo-se, assim, cada vez mais ao controle. Na escola pesquisada, o professor Mauro, que leciona História, ao falar sobre as razões pelas quais não concorda com a vinculação entre metas de escores no sistema de avaliação e prêmio de produtividade, destacou o controle acarretado pelo monitoramento e o empobrecimento do trabalho educativo direcionado para os resultados.

O professor Mauro falou também de sua experiência em escolas que tentavam elevar os índices adotando estratégias de treinamento para os testes: “Fui chamado numa dessas escolas, por gestão, por supervisão, para falar assim: tenta ajudar os meninos, que isso tem a ver com seu salário.” Mauro era professor designado e não receberia o prêmio de produtividade, porque este é pago aos professores efetivos da rede.

Mas falar isso pra dar as respostas? Então, como você vai trabalhar seriamente numa coisa? Qualquer empresa privada tem realmente que se cobrar, mas você tem que dar um resultado real e não resultado que você manipulou os dados. A manipulação de dados acho que é ruim. Porque eu observei isso onde eu estive. Pode ser que nos outros 90% das escolas isso não aconteça (Mauro – Professor de História. Entrevista: Outubro de 2015).

Questionando, neste ponto, não a atitude das escolas, mas a própria política, pergunto ao professor: “Por que você acha que ocorrem essas burlas assim?”

Eu acho que é um professor medíocre, que pensa vamos melhorar um tiquinho o salário. Em vez de lutar por uma mudança maior, não, faz esse jogo. Ficar manipulando, para ganhar mais um salário, o décimo quarto que parece que é um salário, ou mais 80%, mais 70. Isso não vai mudar a vida social dele. É se vender por muito pouco (Mauro – Professor de História. Entrevista: Outubro de 2015).

Volto a perguntar: “Você acha que isso é simplesmente por conta da mediocridade de alguns professores ou a própria política tem participação nisso?” O professor Mauro responde: “Eu acho que a política tende a favorecer, porque também os políticos fazem as articulações aí”. Nessa passagem, o professor se refere à utilização feita dos resultados, em que prefeitos e governadores sempre destacam o melhor e escondem o pior, de acordo com o que interessaria à sua popularidade.

O professor Pedro, de Educação Física, completa a afirmação de Mauro ao dizer que os ranques servem para a produção de anúncios: “Ah, Minas, melhor educação do Brasil. Minas tem tantos por cento de alunos no nível recomentado [o último dos três níveis de classificação dos alunos segundo escores obtidos nas avaliações externas]”. De acordo com o professor, isso muitas vezes é utilizado para “esconder uma realidade que é dura”. Sua crítica se dirige à irrealidade dos números, em função das burlas:

Aí você pega lá o atrelamento do pagamento do prêmio de produtividade aos resultados dos alunos. Resultados brilhantes em determinadas escolas que eu acho que, talvez, será que estava brilhante mesmo? Professores que a gente percebe... peraí, mas os resultados não deveriam estar dessa forma e estão dessa forma. Por que estão? Tal escola a gente conhece. Os alunos de tal escola vêm pra cá. Por que ela tem esses resultados maravilhosos lá e os alunos de lá que chegam aqui não são tão bons assim? Então isso tudo a gente sempre fica pensando... O atrelamento dos prêmios pode estar aí mascarando uma realidade... Podem, por isso... Eu vejo assim: pode ser que os resultados não sejam tão bons quanto, né, deveriam ser. Pode ser que sim (Mauro – Professor de História. Entrevista: Outubro de 2015).

Como o próprio professor fala na possibilidade de os números serem irreais, questiono se ele se refere a burlas, que aparecem, tal como é de meu conhecimento, apenas como denúncia em jornais. O professor diz: “Eu nunca vi nem iniciar, né?” E em seguida fala sobre como ocorre a fiscalização na aplicação das provas e de um dos prejuízos que vê nas burlas, que seria a intervenção a partir de um diagnóstico que não corresponde à realidade.

Já vi, por exemplo, fiscalização. Normalmente acontece em grandes escolas, onde o impacto do resultado daquela escola vai surtir algum efeito, né? Essas escolas normalmente tendem a ter uma fiscalização maior. [...] Mas escolas menores não costumam ter fiscalização nenhuma. Quem fiscaliza somos só nós mesmos. Eu vejo assim... e aí eu fico muito tranquilo para dizer. A partir do que eu acredito, do

meu papel de educador, não seria interessante burlar o sistema para que eu tivesse um prêmio de produtividade melhor. Né? Não é da minha índole. Mas a gente escuta esses comentários de que possa estar ocorrendo e comprometendo, querendo ou não, as intervenções, porque se as intervenções são feitas a partir dos resultados que estão ali, mas esses resultados estão mascarados, né, é o termo, não estão claros, não são reais, talvez as intervenções também não estão sendo reais (Mauro – Professor de História. Entrevista: Outubro de 2015).

Ao encontro da fala de Pedro, as professoras de Matemática, que mantiveram postura crítica aos números resultantes das avaliações, voltam a dizer sobre os fatores que levam à sua desconfiança. Luciana ressalta que os números que resultam das avaliações são falhos, e Marta complementa a fala de Luciana: “Pelo que eu percebo, assim, eu que já passei por outras escolas [...] os professores não concordam com essa avaliação, né. E na verdade acho que em muitas escolas isso é fachada, em muitas escolas mesmo.” Diante da resposta da professora, pergunto: “Então, para você, os números não expressam a realidade da escola?” Ela responde:

É... Acontece de... Nunca aconteceu em escola em que eu estava. Nunca vi. Mas já ouvi falar, e então *perdeu a credibilidade*. Para os professores, perdeu a credibilidade. Talvez escolas que são honestas estão com notas bem mais baixas que outras. Porque a realidade educacional é nacional. Essa realidade de educação, essa nota baixa, essa avaliação que está sendo feita [deveria mostrar ou ter o objetivo de mostrar] a realidade do País. E por que tem escolas com umas notas que não... [condizem] (Mauro – Professor de História. Entrevista: Outubro de 2015, grifo meu).

Como foi referido no texto, a perspectiva aqui não é de questionar as ações individualizadas em relação às burlas e outras estratégias voltadas estritamente para a elevação de escores (e não para a elevação da qualidade da educação), mas de interrogar a própria política educacional sobre em que medida ela induz a prática de formas de ajustamento da realidade – seja por burla ou pela adoção de estratégias que influirão apenas no aumento do escore, sem que isso signifique elevação da qualidade da educação. Como ressalta Miguel Ángel Santos Guerra (2007, p. 28), as políticas de avaliação podem ter diversas consequências. Entre elas, o autor destaca:

- Incita os professores a se ajustar aos critérios manejados pelos avaliadores.
- Provoca estratégias falsificadoras que visam a obtenção de êxito (centra-se a tarefa na aprendizagem daquilo que irá constituir objeto de avaliação; na data da avaliação mandam-se para casa os alunos menos brilhantes, ajudam-se os mais atrasados a resolver as provas, etc.).
- Elaboram-se classificações claramente injustas, já que, embora as provas sejam idênticas, os pontos de partida são desiguais.

- Se, além disso, proporciona-se auxílio aos estabelecimentos com melhor classificação, a injustiça se manifesta.
- Generaliza-se na sociedade um tipo de valoração enganosa sobre os estabelecimentos (alguns são considerados bons, outros medíocres, outros ruins, etc.).
- Esse sistema de avaliação não leva os protagonistas à reflexão ou à mudança, mas à adaptação das práticas à obtenção de resultado esperado e exigido pelos avaliadores.

As consequências listadas por Santos Guerra (2007) no trecho citado se referem a formas de ajustamento da realidade escolar em face do monitoramento da qualidade. É interessante notar que os efeitos nefastos podem ocorrer por causa tanto da obediência quanto da transgressão às regras. Diante disso, é necessário fazer um questionamento mais amplo sobre todos os caminhos aos quais o monitoramento leva.

Considerações finais

Antes de tecer estas considerações, é necessário destacar os limites dos propósitos deste artigo. A partir das percepções cotidianas dos profissionais na escola, levantaram-se questões que merecem atenção no âmbito da política educacional, destacando a necessidade de se investigar mais ampla e profundamente a adequação entre a forma de avaliação da educação, a realidade avaliada e a forma de divulgação dos resultados à comunidade externa à escola. Por serem aqui captadas como percepções, é necessário pesquisar e elaborar empírica e teoricamente as questões destacadas, tornando-as categorias da política educacional.

Posto isso, emerge das falas dos professores a afirmação da complexidade do fenômeno educativo como processo social e humano ante sua captação e sintetização em índices quantitativos que, por isso mesmo, devem ser utilizados com cuidado. Afinal, como dizem os professores, as pessoas veem o número do Ideb na placa, mas não sabem o que se passa no cotidiano da escola. O cotejamento das falas dos professores confirma a discrepância entre o que esses profissionais entendem por qualidade da educação e o que se preconiza como qualidade nos processos de avaliação externa. As falas dos sujeitos entrevistados vão ainda ao encontro da necessidade de adequação dos indicadores de qualidade ao processo político e dinâmico que é a educação, conforme reforçam Oliveira e Araújo (2005).

A avaliação externa passa a se configurar como uma cobrança imposta pela gestão dos sistemas de ensino. Essa estratégia permite pensar que, além da objetividade pretendida, na avaliação está presente ainda uma ideia de objetivação do trabalho educativo. Ao construir projetos que se voltam

exclusivamente para o alcance de metas, corre-se o risco de esquecer do verdadeiro produto da educação: o humano-histórico, bem como de se esquecer que a qualidade a ser buscada e a avaliação que se realiza devem ser adequadas ao fenômeno que têm por objeto. Do modo como se realiza, os processos de avaliação externa reforçam a crença de que o produto da educação seria o conhecimento ou a informação objetivada nos testes. Quanto às burlas ou ao treinamento de alunos para a realização de testes, que inflacionam os escores sem elevar de fato a qualidade da educação, é preciso ressaltar, também, que diante das estratégias do Estado para regular a atividade educativa e imersos em realidades as mais distintas possíveis, os profissionais acabam por criar meios para se apropriar dessas medidas, na realização de sua prática. Nas relações entre Estado e escola, os respectivos desdobramentos não podem ser entendidos simplesmente pelo viés do “desvio” ou da “adequação” às normas.

Referências

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Avaliação escolar: características e tensões. *Cadernos de Educação*, Brasília, n. 26, p. 41-56, jan./jun. 2014.

ALUNOS denunciam fraude no Saresp em escola de Osasco. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 13 jan. 2015. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,alunos-denunciam-fraude-no-saresp-em-escola-de-osasco,1619218>. Acesso em: 16 abr. 2015.

ARANHA, Ana. O professor passou cola. *Revista Época*, São Paulo, 19 nov. 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70; Persona, 1979.

BONDIOLI, Anna. *O projeto pedagógico da creche: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2013.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 33. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ESCOLAS estaduais são suspeitas de expulsar alunos para melhorar Ideb. *G1* – portal de notícias da Globo.com, Rio de Janeiro, 25 ago. 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial. Out. 2005.

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

OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Coord.). *Análise das desigualdades intraescolares no Brasil*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2013. (Relatório de Pesquisa.)

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 5-23., jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2019.

PROFESSORES protestam contra investigação do Ideb em Foz do Iguaçu. *G1* – Portal de notícias da Globo.com, Rio de Janeiro, 7 mar. 2013.

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

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. *Uma flecha no alvo: a avaliação como aprendizagem*. São Paulo: Loyola, 2007.

STAKE, Robert. *Investigación com estudio de casos*. 4. ed. Madrid: Morata, 2007.

VELOSO, Fernando *et al.* (Org.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

Recebido em: 01/10/2018

Aprovado em: 02/09/2019