

A LIDERANÇA DE GOIÁS NO IDEB: UM PARADOXO ENTRE O RANKING E A AUTENTICIDADE EDUCACIONAL

Goiás' Leadership in IDEB: a paradox between ranking and educational authenticity

Gleudson de Oliveira Moreira

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Resumo

Amplamente discutido, o tema da educação é imprescindível para avaliar o desenvolvimento de um país. Se o governo federal busca, por meio de testes padronizados, medir quantitativamente a qualidade da educação no Brasil, como essa realidade é operada em nível regional? Com base nesse questionamento, o objetivo deste texto é apresentar ações adotadas pelo estado de Goiás ao elevar os índices da Educação Básica no contexto brasileiro em 2023. A fim de refletir acerca dos desafios enfrentados e das ações adotadas por Goiás, parto do relato de minha experiência enquanto docente da rede pública estadual de ensino para discutir sobre a proposta. Para isso, utilizo o meu relato de experiência como recurso metodológico. A expectativa, portanto, é repensar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica como sistema de avaliação que não se limita à prática desenvolvida por gestores, o que acaba por representar mais a ação coerciva do estado para atingir metas de quantidade e produtividade sob o pretexto de medir a igualdade da educação.

Palavras-chave: Educação; IDEB; Goiás.

Abstract

Widely discussed, the topic of education is essential for assessing a country's development. If the federal government seeks, through standardized tests, to quantitatively measure the quality of education in Brazil, how does this reality operate at the regional level? Based on this question, the objective of this text is to present actions adopted by the state of Goiás to raise Basic Education indices in the Brazilian context in 2023. To reflect on the challenges faced and the actions adopted by Goiás, I begin by sharing my experience as a teacher in the state's public school system to discuss the proposal. To this end, I use my experience as a methodological resource. The expectation, therefore, is to rethink the Basic Education Development Index as an assessment system that goes beyond the practices developed by administrators, which ultimately represents more the state's coercive action to achieve quantity and productivity targets under the guise of measuring educational equality.

Keywords: Education; IDEB; Goiás.

INTRODUÇÃO

Contextualizada na adoção de políticas e reformas educacionais dos anos 1990, a busca por uma educação de qualidade encontrou, nas avaliações externas, o diapasão para medir o sistema de ensino de escolas públicas brasileiras, o que gerou, como consequência direta, o ranqueamento das unidades escolares país a fora. Embora a centralidade política e social da educação seja tema recorrente entre estudiosos nos últimos 20 anos (Afonso, 2005; Araújo; Luzio, 2005; Franco; Alves; Bonamino, 2007; Sousa; Oliveira, 2010; Werle, 2011; Almeida; Dalben; Freitas, 2013), a organização para a obtenção de resultados ainda depende da escola, sendo essa a preocupação central deste texto.

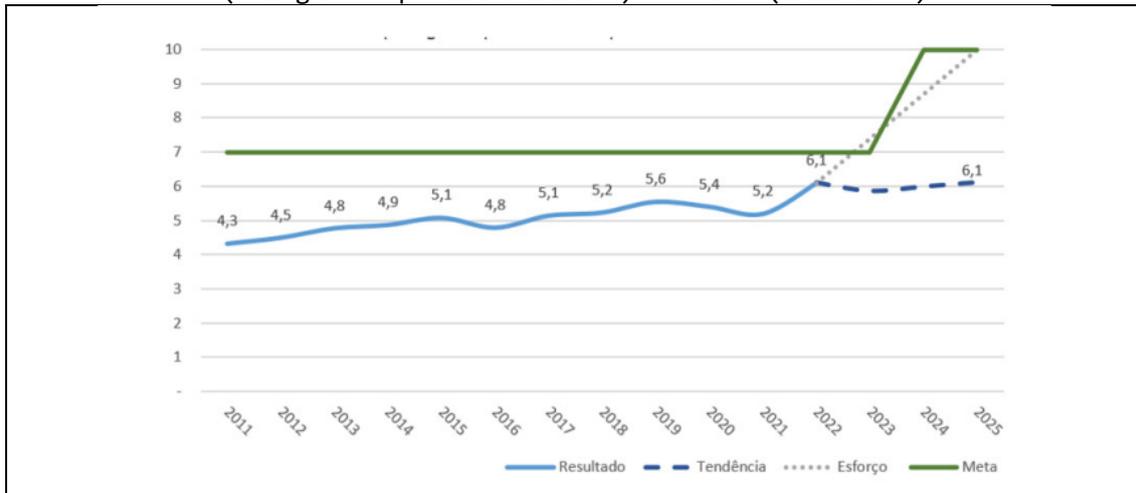
Fundamentado no conceito de qualidade educacional, pautado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), algumas variantes desse processo devem ser levadas em conta, como a ação provedora do neoliberalismo, que usa o Estado como regulador de recomendações de agências internacionais, passando a adequar o sistema educacional brasileiro a um modelo economicista, a fim de atender às necessidades do mercado de trabalho (Coelho, 2008).

Influenciado por interesses economicistas, o Estado transmuta tais interesses usufruindo deles. Ao sobressair, no *ranking* brasileiro, em 2024, Goiás se destacou como estado que mais investiu no sistema de ensino. Dos 29,4 milhões investidos no Programa Bolsa Estudo – 145,5 milhões na rede estadual de ensino e 1,3 milhão na formação de professores (Goiás, 2025), além de recursos do tesouro, que outros parceiros participaram?

A organização do ensino público em modalidades contribuiu para o gerenciamento de investimentos na educação. As escolas em Tempo Integral são fomentadas pelo Instituto Unibanco desde 2013, enquanto as Escolas Militares recebem repasses do Ministério da Defesa, podendo cobrar contribuição obrigatória dos alunos matriculados, ao passo que as escolas em regimes parciais recebem repasses do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Programa de Melhoria da Qualidade da Educação (PRÓ-ESCOLA). Independente de onde venham os recursos, a exigência para que as escolas alcancem as metas são as mesmas, o que pode ser corroborado na pactuação da Secretaria de Estado de Educação de Goiás (SEDUC-GO) com cada unidade escolar.

Ao redimensionar a análise dos investimentos na educação a partir do plano estadual da Seduc-GO (2015/2025), como referência para pensar quanto do Produto Interno Bruto (PIB) é investido na educação, observa-se, no Gráfico 1, as contradições de um sistema neoliberal, cuja racionalização do processo educacional legitima os índices educacionais desumanizando e adoecendo os docentes.

Gráfico 1 – Percentual de investimento público em educação em relação ao PIB (sem gastos previdenciários) – Goiás (2011-2005)



Fonte: Goiás (2023) com base no portal Transparência – Goiás: Secretaria Geral da Governadoria.

Percebe-se que, apesar dos avanços no fortalecimento dos órgãos de controle e na criação de mecanismos legais para assegurar a aplicação correta do investimento público na educação pública, ainda é necessário certo esforço para que o total desse investimento chegue aos 10% do PIB do estado. Em outras palavras, esse investimento significa assegurar o acesso, a permanência, a inclusão e a conclusão dos estudos na idade certa à toda população goiana, bem como criar condições objetivas para a valorização e formação dos profissionais da educação (Goiás, 2023).

De acordo com o Plano Estadual da Educação para Goiás (PEE-GO), o 4º relatório indica a seguinte situação para o Ensino Fundamental:

O 4º Relatório (Brasil, 2022) indica que a cobertura educacional da população de 6 a 14 anos recuou de 98,0%, em 2020, para 95,9%, em 2021. Esse recuo em um ano deixa o país na situação de atendimento educacional de, aproximadamente, dez anos atrás, em que era de 96,0% em 2013. Tal situação de retrocesso foi observada em todas as regiões do país, com maior incidência nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Na região Centro-Oeste, o Estado com pior cobertura no atendimento foi Mato Grosso com 93,9%, seguido do estado de Goiás com 95,4% e Distrito Federal com 95,7%. O melhor resultado ficou com o estado do Mato Grosso do Sul, alcançando 97,4%, com uma variação de 0,2 pp. Apesar de verificar na análise de tendência estimada um aumento em 2022, ainda assim requer grande esforço do Estado para que a meta venha a ser alcançada. Os dados do Inep (Brasil, 2022) sinalizam, portanto, a necessidade e urgência de um grande esforço do Estado de Goiás para garantir o acesso e a permanência dessa população de 6 a 14 anos na escola, de modo a alcançar a universalização do Ensino Fundamental (Goiás, 2023, p. 13).

Para o Ensino Médio:

O objetivo da meta é a universalização do acesso à escola para a população de 15 a 17 anos, porém o país não conseguiu alcançar essa Meta. Em 2021, 95,3% dos jovens de 15 a 17 anos de idade frequentavam a escola ou já haviam concluído a Educação Básica. Na região Centro-Oeste, o destaque é o Estado de Goiás - 78,4% -, seguido de Mato Grosso - 76,6% -, Distrito Federal - 76,3% - e, por último, Mato Grosso do Sul - 69,8%. Apesar disso, o Estado ainda se encontra longe do alcance da Meta 5, sendo necessário um grande esforço por parte do governo do Estado de Goiás para que essa meta seja alcançada (Goiás, 2023, p. 102).

Para o Ensino em Tempo Integral:

O país está longe do alcance da Meta 3 - 50% de educação em tempo integral. Em relação à Região Centro-Oeste, os dados indicam que o alcance da Meta foi de 10,8%, em 2021, sendo Goiás o Estado que mais avançou nessa meta, com 13,5%. Seguido, de Mato Grosso do Sul - 12,8% -, depois Mato Grosso - 7,9% - e, por último, o Distrito Federal - 6,0%. Meta importantíssima para diminuir as desigualdades do país e assegurar o acesso e a permanência de muitos(as) alunos(as) na escola. A adesão ao novo programa do governo federal que propõe a oferta de educação integral em uma escola de tempo integral poderá contribuir para o aumento da oferta dessa modalidade no Estado de Goiás. Universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento especializado (AEE) para estudantes de 4 a 17 anos Essa Meta visa o atendimento para crianças, adolescentes e jovens de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou do espectro autista, altas habilidades ou superdotação. A Meta apresenta grandes problemas de alcance, visto que os dados demonstram que, em 2022, o percentual de matrículas em turmas de AEE foi de 42,2%, portanto, ainda, muito longe dos 100% previstos. Essa situação indica a necessidade de grande esforço por parte do Estado para se alcançar a universalização desse atendimento (Goiás, 2023, p. 102).

Sobre a valorização e formação de professores:

A Meta 16 diz respeito à política estadual de formação de professores e visa assegurar que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Os dados sinalizam que essa meta não foi atendida, visto que previa o alcance de 100% até a vigência do plano. Com relação à Educação Infantil, o Estado de Goiás, em 2022, apresentou o melhor resultado, visto que 71,4% do corpo docente possuía formação na área específica para atendimento dessa etapa. No Ensino Fundamental, o problema se agrava, pois somente 50,0% dos professores possuem formação na área de conhecimento em que atuam. Já no Ensino Médio, foi identificado o pior desempenho e o maior problema dessa meta, haja visto que somente 46,1% dos professores possuem formação adequada na área em que atuam na escola. Esses dados sugerem que a qualidade da Educação Básica oferecida no Estado de Goiás está comprometida. Portanto, cabe à Secretaria de Estado

da Educação, juntamente com as Secretarias Municipais de Educação preverem 104 ações efetivas para reverter essa situação. A abertura de concurso público é necessária e urgente. De modo semelhante, pode-se analisar a Meta 17, que prevê formar em nível de pós-graduação 50% dos professores da Educação Básica até a vigência final do plano. O Estado de Goiás conseguiu atingir a meta em 2020, chegando a 59,2% dos professores pós-graduados, porém, predominantemente em cursos lato sensu. Assim, avalia-se que será necessário certo esforço da Secretaria de Educação para ampliar a formação de seu quadro docente na formação em pós-graduação stricto sensu, de modo a assegurar a melhoria qualidade da educação ofertada, incentivando e fomentando esse tipo de especialização na rede de ensino. A Meta 18, que objetiva a equiparação salarial do rendimento médio entre os profissionais e os demais profissionais com escolaridade equivalente, efetivamente, também não foi alcançada. Visto que a perda salarial ou de poder de compras dos demais profissionais, levando a um achatamento salarial deles, fez com que seus rendimentos se aproximassem dos rendimentos dos profissionais da educação. Contudo, isso não significou melhoria salarial dos profissionais da educação, ao contrário, indicou a piora no rendimento salarial de todos os profissionais no país, refletindo a crise econômica e social que o Brasil passou nos últimos anos (Goiás, 2023, p. 103).

Em relação ao financiamento, os dados indicam que essa meta não foi alcançada nacionalmente. O gasto público em proporção ao PIB, de acordo com o 4º Relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ficou em torno de 5,0% ao longo dos últimos dez anos no país (Brasil, 2022). No estado de Goiás o valor aplicado foi 6,1%. Entretanto, apesar desse avanço, o estado ainda está muito longe dos 10% previstos até a vigência final do PEE-GO. Cabe destacar que a Seduc-GO tem desenvolvido algumas ações e programas, bem como implementado algumas políticas educacionais, nos últimos anos, que necessitam ainda serem avaliadas, em especial acerca do impacto na Educação Básica e Superior, para que se possa compreender o alcance dessas medidas e a efetividade no alcance das 21 metas do PEE-GO, como ainda o desdobramento dessas políticas na garantia da educação como direito de todas as pessoas, em todas as etapas, níveis e modalidades, e na melhoria da qualidade da educação do estado de Goiás (Goiás, 2023).

É nesse contexto de investimento, e como consequência direta das leis e reformas educacionais dos anos de 1990, que foi criado o IDEB, indicador do Ministério da Educação (MEC), elaborado pelo INEP, que também reúne o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e as taxas de aprovação, reprovação e evasão obtidas por meio dos dados sistematizados do censo escolar. A combinação desses dados gera o parâmetro balizador de metas a serem atingidas, com o propósito de monitorar e avaliar o sistema educacional brasileiro, preconizando assegurar a melhoria da educação do país (Chirinéa, 2015).

O IDEB é parte integrante do Plano Nacional de Desenvolvimento (PNDE), no qual o Plano de Metas e Compromissos Todos pela Educação

(Decreto nº 6.094/07), dispositivo legal que coloca em ação as 28 propostas contidas no PDE, cujo eixo central é a qualidade da educação, bem como a mobilização social para atingir as metas estabelecidas pelo plano, referência por meio do qual o PEE-GO se pauta, empreendendo uma articulação entre Estado, União e os Municípios (Chirinéa, 2015).

Contudo, conforme aponta Libâneo (2019), é preciso analisar criticamente a influência dos organismos internacionais – como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – na definição de tais metas e indicadores. Esses organismos têm, historicamente, orientado reformas educacionais nos países periféricos, promovendo um modelo de escola voltado para a eficiência e a produtividade, alinhado a interesses econômicos globais, em detrimento de finalidades educativas mais amplas, como a formação crítica, democrática e cidadã. Assim, as políticas de avaliação e os indicadores de desempenho, como o IDEB, precisam ser compreendidos também como expressões de disputas sobre os sentidos da educação escolar, exigindo uma abordagem que vá além da mensuração de resultados e que incorpore os aspectos formativos, sociais e culturais do processo educativo.

Apesar de essas críticas serem fundamentais para a compreensão dos limites e contradições que envolvem os sistemas de avaliação em larga escala, é importante reconhecer que indicadores como o IDEB continuam exercendo forte influência sobre a formulação e implementação de políticas públicas educacionais nos diferentes entes federativos.

Nesse sentido, cada ente federado assume o compromisso e a responsabilidade de promover melhorias na qualidade da educação básica de sua competência. Goiás investiu, em 2023, em infraestrutura e tecnologia (construção de escolas, aquisição de equipamentos e bens mobiliários, sistema fotovoltaico, poços artesianos, distribuição de tabletes, *chromebooks*) e formação de professores (formação continuada, reajuste salarial e pagamento de bônus), além de programas de incentivo aos estudantes (bolsa estudo), alcançando a maior nota do país no ensino médio: 4,8 (Brasil, 2023).

O que merece ser levado em conta é o chão da escola, pois se a proposta oficial das políticas públicas do estado prima por coibir a reprovação indiscriminada ao estabelecer metas para o sistema de ensino escolar, que impactos psicológicos vivem os profissionais envolvidos nesse processo? Que mobilização houve para garantir a manutenção da saúde emocional dos professores e da equipe pedagógica com a mudança das horas aulas para horas relógio, acrescentando cinco horas a mais na semana? A que ponto o IDEB, indutor de ações de resultado das escolas, leva em conta os resultados das avaliações internas?

Enquanto métodos e critérios técnicos mensuram resultados, a qualidade do ensino é fruto do desdobramento humano; por isso, legitimar a avaliação externa sem levar em conta as variantes sofridas pelo humano é buscar a qualificação da escola reestruturada pelo capitalismo, assentada em uma lógica exclusivista de produtividade.

Não obstante, como destaca Frigotto (2018) em *A produtividade da escola improdutiva*, há uma contradição estrutural na forma como o sistema educacional é avaliado: ao se adotar a racionalidade econômica

como parâmetro principal, desconsideram-se as dimensões formativas, sociais e políticas da educação, reduzindo a escola a uma função instrumental voltada à eficiência técnica. Essa lógica transforma o processo educativo em um mecanismo de reprodução das desigualdades, onde o conceito de produtividade, aplicado à escola, ignora o seu papel essencial na formação crítica e emancipatória dos sujeitos.

O sentido de qualidade

Partindo da premissa de que investir na qualificação do ensino decorre de transformações globais contidas nas estruturas de desenvolvimento produtivo e tecnológico do país, considerando que o papel social da escola é funcionar como instrumento para medir, adequar e controlar os sistemas educativos ao orientar tecnocratas na adoção de políticas públicas, pergunta-se: que resultados se pode encontrar se não for o produzido pelo humano?

A qualidade, portanto, surge da necessidade de preparar indivíduos para processos mentais requisitados por complexas redes de mercado, enquanto o professor, formador, assume a condição de preparador de mão-de-obra destinada à produção.

Nesse cenário, é imprescindível resgatar uma concepção de qualidade que vá além da eficiência técnica e do atendimento a demandas de mercado. Como propõe Rios (2001), compreender e ensinar são atos inseparáveis de compromisso ético e político. O professor não é apenas um transmissor de conteúdo ou um executor de metas externas, mas um sujeito que, ao ensinar, também aprende, interpreta e se envolve com a construção de significados.

A qualidade do ensino, nesse sentido, está vinculada à capacidade de formar sujeitos autônomos, críticos e conscientes de seu papel na sociedade, e não apenas a parâmetros numéricos ou a resultados imediatos. Ensinar com qualidade é promover o diálogo, a escuta e a reflexão; é reconhecer a singularidade do outro como legítimo no processo educativo. Assim, ao deslocar o foco da produtividade para a humanização, resgata-se o verdadeiro sentido da educação como prática transformadora.

Entretanto, essa concepção mais ampla e ética de qualidade acaba sendo tensionada por dinâmicas de responsabilização que atribuem, exclusivamente às escolas e aos profissionais da educação, a incumbência de alcançar determinados resultados. Na direção desse argumento, Afonso (2005) entende que a responsabilidade maior não recai sobre os governos e as políticas públicas, mas sobre as escolas e os sistemas de ensino. Nesse sentido, o autor alega que se cria, a partir da responsabilização das escolas e dos sistemas de ensino, um *ethos* competitivo baseado na lógica do mercado.

[...] desta ideologia da privatização, ao enaltecer o capitalismo de livre mercado, conduziu a alterações e mudanças fundamentais no papel do Estado, tanto ao nível local como ao nível nacional. Neste sentido [...] diminuir as despesas públicas exigiu não só a adoção de uma cultura gestinonária ou gerencialista no setor público, como

também induziu a criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos (Afonso, 2005, p. 49).

Essa situação colabora para que ocorram rápidas tentativas de adequações dos processos de gestão da escola pública baseada, agora, em uma perspectiva neoliberal e nos modelos de gestão privada, cujos parâmetros de eficiência, eficácia e produtividade – originários da economia de mercado e internalizados pelos sistemas escolares, são os grandes fatores considerados como qualitativos nos processos educativos. Para tanto, caberia, à escola, modificar seu conteúdo cultural em prol de uma formação que atenda aos objetivos do mercado.

No entendimento de Azevedo (2007) e de Lima (2008), esse processo nada mais é do que uma forma direta de mercantilização da educação, na medida em que se compara e se administra uma instituição escolar com valores próprios de uma empresa privada, especialmente com a predominância de valores econômicos.

Historicamente, essa situação não se constitui em uma novidade. No início da década de 1960, a então Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024/1961, diante de um contexto econômico e político caracterizado pelo desenvolvimentismo do governo Juscelino Kubitschek, já estabelecia, em seu artigo 96, que a qualidade da educação deveria estar fundamentada na produtividade. Cabe ressaltar que, naquele momento histórico, o país vivia uma fase de internacionalização da economia e progresso acelerado. Textualmente, o artigo 96 da citada lei determinava que:

O Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação na esfera de suas respectivas competências, envidarão esforços para melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo: a. Promovendo a publicação anual das estatísticas do ensino e dados complementares, que deverão ser utilizados na elaboração dos planos de aplicação de recursos para o ano subsequente; b. Estudando a composição de custos do ensino público e propondo medidas adequadas para ajustá-los ao melhor nível de produtividade (Brasil, 1961).

Assim, nota-se que o trinômio ensino-qualidade-produtividade, tendo como referência o conceito econômico de relação custo/benefício, já se fazia presente, formal e legalmente, na primeira LDB brasileira. Porém, só a partir da década de 1980, especialmente em sua segunda metade – com a promulgação da nova Constituição brasileira, em 1988, é que foi dada uma maior ênfase a essas questões.

A qualidade educacional e a estratégia de avaliar os processos educativos por meio de avaliações de larga escala estão também contempladas na Constituição Federal de 1988, nos artigos 206 e 209. O artigo 206 da Carta Magna estabelece a garantia de padrões de qualidade como dever do Estado e como uma das diretrizes da educação brasileira. Já o artigo 209, por sua vez, determina que o poder público deve realizar

avaliações dos seus respectivos sistemas de ensino com o intuito de mensurar a qualidade dos mesmos (Brasil, 1988).

Entretanto, para Pinto (2008), embora a legislação contemple a qualidade da educação, estabelecendo, para os sistemas de ensino, preceitos legais que a garantam, a realidade está longe de ser cumprida, porque, enquanto as escolas particulares preparam suas crianças e seus jovens para o ensino superior, a escola pública não consegue garantir domínios mínimos de leitura, escrita e cálculo. No que se refere à aferição da qualidade, o citado autor explica que

O atual sistema chamado de avaliação [...], mas que na verdade não passa de um conjunto de testes padronizados de português e matemática, é claramente insuficiente para aferir a qualidade da educação oferecida pelos sistemas de ensino, mesmo considerando os limites dos objetivos postos pela legislação (Pinto, 2008, p. 59).

O autor trabalha com a hipótese de que, quanto mais insumos – entendidos como recursos humanos bem formados, recursos materiais em quantidade suficiente, infraestrutura adequada das próprias escolas, maior será a qualidade do ensino ofertado por essa escola e, por conseguinte, melhor será o desempenho dos estudantes nos testes padronizados presentes nas avaliações de larga escala. Portanto, para esse autor, não existe qualidade sem infraestrutura, equipamentos, laboratórios de informática com acesso à internet, bibliotecas, remuneração de professores. Ou seja, não existe qualidade na escola, porque não há insumos suficientes (e de qualidade) para alcançá-la.

Assim, pode-se afirmar que educação de qualidade custa caro e que, por mais que o Estado exerça suas diferentes formas de pressão sobre as escolas – umas mais diretas (leis e decretos, por exemplo), outras mais indiretas (como, por exemplo, pela intensa difusão de conceitos como descentralização, democratização, flexibilização, autonomia, participação e outros); ou proponha estímulos pecuniários, por meio da remuneração por competência avaliada com base na produtividade e em certificações ou por meio de bônus vinculados aos resultados do IDEB, o que define a qualidade nos processos educativos é o investimento massivo na qualidade da formação dos professores (inicial e continuada), na melhoria das condições de trabalho, em salários dignos e infraestrutura adequada à excelência dos processos educativos.

Há de se ressaltar, ainda, que entende-se que a avaliação constitui uma condição necessária à melhoria da qualidade de ensino no país, principalmente na escola pública. No entanto, as questões de qualidade, sua busca e melhoria, devem emergir do núcleo da própria escola e dos que dentro dela atuam e frequentam, exigindo, do estado, enquanto propositor e regulador de políticas, as condições acima referidas para que haja a efetiva qualificação das escolas e dos sistemas de ensino.

Atividades avaliativas na/como rotina pedagógica

Em algumas unidades escolares os mecanismos de aferição da qualidade educacional são aplicados em dois momentos: a) por meio da

realização de reuniões gerenciais, ocasião em que o pedagógico dialoga com as instâncias administrativa e financeira (CAF) a fim de se inteirar da real situação escolar, particularmente sobre os planos de ação para investimento de verbas e recursos e sobre os problemas de infrequência discente; b) quanto ao trabalho realizado *in loco* pela coordenação pedagógica ao assistir as aulas dos professores, quando realizam *feedbacks*.

Até 2024 fazia parte, das atribuições das coordenadoras pedagógicas, receber e acompanhar o repasse dos modelos das avaliações bimestrais elaboradas pelos docentes; o que configurava a autonomia dos professores elaborada em sintonia com o planejamento quinzenal dos conteúdos – trabalho este suprimido em 2025. No ano vigente as escolas recebem cronograma de aplicação anual das avaliações bimestrais e as provas de bloco com o argumento sustentado na tese de equidade educacional. De acordo com as Diretrizes Pedagógicas – 2025, a mudança na elaboração das provas internas ocorreu para facilitar a distribuição da pontuação proporcional ao número de questões de cada componente curricular. Estratégia pensada pela Seduc-GO para refletir o que acontece com o aluno dentro das salas de aula, elevando o seu nível de proficiência, cujo desempenho refletirá nas provas externas, além de monitorar o real trabalho realizado pelo professor em sala (Goiás, 2025).

Com o intuito de promover equidade e elevar a proficiência discente, a padronização de processos avaliativos, embora aparentemente justificável, reflete uma concepção tecnicista de educação, alvo de críticas contundentes na obra de Saviani (2003). Para este autor o tecnicismo pedagógico circunscreve a atuação docente à mera execução de tarefas preestabelecidas por agentes externos, negligenciando a essencial mediação crítica do professor no processo ensino-aprendizagem. Ao restringir o espaço para a construção coletiva e autônoma das práticas pedagógicas, políticas dessa natureza tendem a desprofissionalizar o magistério, subtraindo-lhe a capacidade reflexiva e decisória sobre os fundamentos do ensino. Dessa forma, sob a égide da eficiência e do controle, subjaz uma lógica de regulação e homogeneização que compromete a natureza formativa da educação e fragiliza a intrínseca relação entre currículo, contexto e os sujeitos que compõem o cenário educativo.

Em consonância com essa perspectiva tecnicista e seus efeitos deletérios sobre a autonomia docente, a lógica subjacente à avaliação padronizada também se manifesta na ênfase excessiva nos resultados quantitativos. Do ponto de vista dos resultados alcançados, a preocupação central desloca-se para o ranqueamento escolar e da rede, um processo que frequentemente desconsidera as particularidades inerentes às diferentes modalidades de ensino ofertadas por cada unidade escolar. No contexto do SAEB/Prova Brasil observa-se que as instituições de ensino não apenas se empenham em alcançar o desempenho necessário para atingir a meta estabelecida para o IDEB da escola, mas também em se manter dentro da média estadual.

Essa dinâmica de competição e comparação, impulsionada pela padronização, pode desviar o foco do processo formativo em si, privilegiando estratégias de curto prazo voltadas para a obtenção de

melhores indicadores em detrimento de práticas pedagógicas mais contextualizadas e significativas para os estudantes. Nessa mesma linha de atuação, a unidade escolar frequentemente internaliza e replica o objetivo central da rede, conforme explicitado no PEE-GO:

Goiás vem se despontando nas avaliações externas do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, por meio dos resultados da Prova Brasil, que é um dos indicadores para composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. [...] Goiás vem se destacando no cenário nacional, nos anos iniciais do EF, com o IDEB de 2013 em 5,7%. Na rede estadual nos anos iniciais, em 2013, o IDEB chegou a 6,01. [...] O IDEB é um dos instrumentos de conferência dos avanços do Estado, na qualidade da educação e no fluxo. Assim, o PNE indica que, finda a vigência do Plano de Educação, o Ensino Médio deverá atingir, em nível nacional, média 5,2. No que tange a este indicador, o Estado de Goiás apresenta curva ascendente, embora se mantenha notável a diferença entre os índices alcançados pelo alunado tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio (Goiás, 2015, p. 67).

Ao estipular a divulgação das metas alcançadas para as unidades educacionais, nota-se a realização de uma prestação de contas para a comunidade escolar. Trata-se de auditar socialmente o trabalho da escola, o que possibilita que a unidade escolar disponibilize, aos envolvidos no processo educacional, os resultados obtidos nas avaliações externas, permitindo um acompanhamento mais próximo desses sujeitos, mesmo que os resultados sejam discrepantes em relação ao desempenho das avaliações internas.

Quanto ao preparo das unidades escolares para atingir as metas do IDEB nas provas externas (Prova Brasil e SAEB), a Seduc-GO utiliza o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO), uma simulação para as provas externas divididas em formativa e diagnóstica. Nas provas do SAEGO os alunos de 9º anos e 3ª séries são preparados previamente, em língua portuguesa e matemática, com o uso do manual REVISA-Goiás. Trata-se de material utilizado para a recomposição da aprendizagem cujos descritores são contemplados a partir das habilidades de aprendizagem do aluno. Contudo, o uso bimestralizado do REVISA-Goiás coloca em outro plano o Documento Curricular - Goiás (DC-GO).

Embora a implementação das avaliações externas esteja se consolidando cada vez mais no país, sendo essas utilizadas pela maioria das escolas públicas brasileiras, os resultados servem, por exemplo, para subsidiar ações da gestão escolar, como: alocar os conteúdos das avaliações no currículo escolar; evitar a reprovação dos alunos para que, de alguma forma, isso compense a nota da avaliação externa e não prejudique o IDEB; e, ainda, rever o próprio mecanismo de gestão, na perspectiva de uma autoavaliação. Nesse sentido, o IDEB serve como indutor tanto de políticas públicas quanto de ações das secretarias de educação, e da própria escola, para alcançar as metas estabelecidas pelo índice (Chirinéa, 2015).

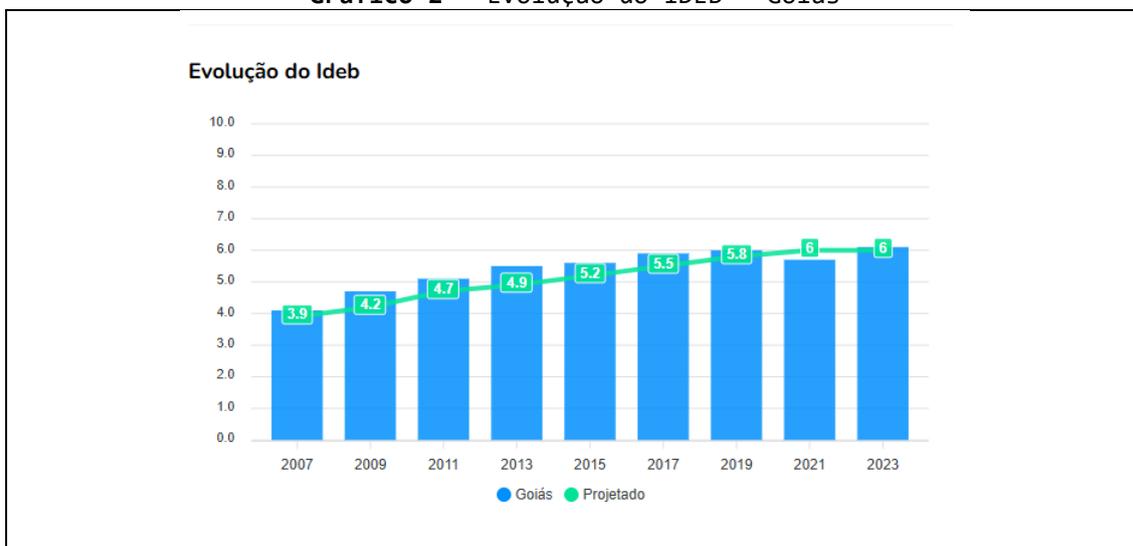
Enquanto o SAEB avalia por amostragem, a Prova Brasil caracteriza-se como uma avaliação censitária, ou seja, universal para

todos os alunos matriculados nos 5.º e 9.º anos do Ensino Fundamental público, privado ou federal (Silva, 2010). Já o IDEB é um mecanismo criado pelo INEP para ser um indicador sintético da educação brasileira, que leva em consideração resultados acadêmicos e fluxo escolar obtidos por meio da Prova Brasil, do SAEB e do censo escolar (Fernandes, 2007).

Logo, os referenciais “tempo de estudo” e “nota de desempenho dos estudantes nos exames padronizados” são os dados quantitativos que formam o IDEB (Franco; Alves; Bonamino, 2007). A compilação desses dados resulta em uma média para as Unidades da Federação e para as próprias escolas, gerando gráficos informacionais sobre o nível de qualidade de cada escola e de cada sistema de ensino (Fernandes, 2007). Assim, o IDEB se constitui como o principal indicador objetivo utilizado para monitorar a qualidade da educação básica no país.

Para alcançar as metas propostas pelo IDEB é preciso que escolas e sistemas de ensino regularizem o fluxo escolar, ou seja, quanto menores a reprovação e o abandono de alunos, melhor a nota do índice. Outra exigência para aumentar o valor da nota é a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações externas. A média nacional da aferição do IDEB em 2019 foi de 4,2. Nos anos de 2021 e de 2022 o resultado permaneceu em 4,3. Em comparação ao índice brasileiro, o estado de Goiás avançou em 4,8, como se pode visualizar no Gráfico 2 (Brasil, 2023).

Gráfico 2 – Evolução do IDEB – Goiás



Fonte: IDEB - INEP (2023).

O IDEB é um indicador importante na medida em que demonstra as fragilidades nas escolas brasileiras relacionadas a fluxo e desempenho escolar. No entanto, é insuficiente para medir a qualidade da educação por restringir-se apenas a essas duas variáveis, desconsiderando outros aspectos igualmente importantes para a qualidade – como a cultura organizacional da escola, a prática docente, o nível socioeconômico e cultural das famílias e o estilo de gestão e liderança.

Nessa análise o índice de desempenho é considerado termômetro da qualidade da educação goiana projetado em nível brasileiro. No entanto, os dados estatísticos ou quantitativos não apresentam os impactos causados na saúde dos professores, como os listados no Quadro 1.

Quadro 1 - Saúde mental dos professores brasileiros que atuam no Ensino Médio

	Principais sintomas	Consequência do adoecimento
1	Ansiedade	Prejuízos na saúde física e mental
2	Cansaço excessivo	Absenteísmo
3	Problemas de sono	Baixa produtividade
4	Depressão	Custos financeiros à saúde pública
5	Estresse	Rotatividade pessoal
6	Dores musculoesqueléticas	Licenças médicas
7	Síndrome de Burnout	Aposentadorias precoces

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Tostes *et al.* (2018).

Enquanto indicador de resultado e não de qualidade, o IDEB se mostra incapaz de retratar a realidade das instituições escolares, porque existem outras variáveis que interferem na qualidade da educação, como: falta de profissionais por doença; formação e condições de trabalho dos professores; ambiente educativo; prática pedagógica e de avaliação. A qualidade, nesse sentido, não é um fator estanque e não pode ser buscada somente com testes que medem o conhecimento cognitivo dos alunos.

Logo, o tamanho da escola e a quantidade de alunos por sala ajudam a refletir a própria escola e seus pontos de atenção. Dessa maneira, o que é questionável é o uso estatístico que se faz das avaliações externas como mecanismo padronizado de resultados, o que acaba por representar mais ação coerciva do estado para atingir metas de qualidade e produtividade sob o pretexto de medir a igualdade da educação.

CONSIDERAÇÕES

Durante muito tempo os problemas da educação brasileira foram mantidos em um constante “jogo” de tensões entre duas vertentes: de um lado as questões pedagógicas próprias da educação formal e, conseqüentemente, da escola; de outro, os fatores sociais. Nenhum dos dois lados assume isoladamente a responsabilidade pela produção do fracasso escolar ou pela baixa qualidade da educação brasileira.

Freitas (2007) argumenta que as duas vertentes são responsáveis, em conjunto, no coletivo e de forma dialética. Por isso, somente a responsabilização da escola pelo sucesso ou fracasso escolar, baseado no IDEB, sem levar em consideração outras variáveis que interferem no processo e que são relegadas ou negligenciadas pelo índice, pode comprometer o resultado.

Ainda segundo Freitas (2007), algumas dessas variáveis são deixadas de fora no processo das melhores e piores escolas ranqueadas pelo IDEB, dentre elas: questões como absenteísmo de professores e sua carga horária, tipo de gestão escolar, número de alunos na sala de aula,

nível socioeconômico e cultural das famílias, cujos filhos frequentam a escola pública.

A qualidade, portanto, não emerge da própria escola e de sua construção coletiva, consubstanciada no Projeto Político-Pedagógico, ela é “[...] vista como objeto de medida de desempenho como eficiência do sistema de ensino e não como igualdade de resultados dos alunos matriculados nesse sistema” (Freitas, 2007, p. 974).

Na mesma perspectiva, Paro (2001) entende que não há, na escola, um padrão único de aferição de sua qualidade, até porque não há previsão dos insumos (alunos) que entram no sistema escolar, tampouco um acompanhamento dos egressos desse sistema. Azevedo (2007) também condena a avaliação centrada nos “produtos”, ignorando os processos e “coisificando” o conhecimento. Segundo este autor, a função da avaliação externa é quantificar, mensurar, padronizar e, após tudo isso, elaborar escalas de competição entre as escolas. O fato é que esse tipo de avaliação desconhece a complexidade dos processos educacionais. Os parâmetros buscados são o da eficiência, eficácia e produtividade.

Na opinião de Lima (2008) a avaliação em larga escala centra-se somente nos resultados observáveis e que podem ser medidos, todavia, efetivada em uma ação que tramita de fora para dentro da escola, sem levar em conta as questões culturais ou subjetivas do processo. Castro (2009) também argumenta que a avaliação externa, como o SAEB, constitui-se um referencial vago e inadequado para a qualidade na educação.

Conclui-se, portanto, que os fatores considerados qualitativos são aqueles preconizados pelas políticas neoliberais de adequação de escolas e sistemas de ensino para formar o “capital humano”, seja sob o ponto de vista de qualificação para o mercado, seja sob a perspectiva de fornecer condições iguais para que todos aprendam e tenham oportunidade de alcançar lugares mais valorizados na sociedade. Para tanto, cabe, às políticas públicas, exercerem certa pressão nas escolas e nos sistemas de ensino a fim de aumentar a eficácia e a eficiência dos processos educativos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas contemporâneas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out./dez. 2013. DOI 10.1590/S0101-73302013000400008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FGHLWhm47PZpFSHWNxs5GLM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 mar. 2025.

ARAÚJO, C. H.; LUZIO, N. **Avaliação da educação básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_e

xames_da_educacao_basica/avaliacao_da_educacao_basica_em_busca_da_qualidade_e_equidade_no_brasil.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

AZEVEDO, J. C. Educação pública: o desafio da qualidade. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 7-26, ago. 2007. DOI 10.1590/S0103-40142007000200002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/wDXhJk7c86XDXfh8D6QpXyn/>. Acesso em: 2 mar. 2025.

BRASIL. INEP. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação - 2022**. Brasília: Inep/MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/relatorio-do-4o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-plano-nacional-de-educacao-PNE-2022>. Acesso em: 6 out. 2023.

BRASIL. INEP - 2023. <https://qedu.org.br/uf/52-goias/ideb>. Acesso em 02 ago. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 18 abr. 2025.

CASTRO, A. M. D. A. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: FRANÇA, M.; BEZERRA, M. C. (org.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Líber, 2009. p. 31-32.

CHIRINÉA, A. M. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação Política Pública Educacional**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015. DOI 10.1590/S0104-40362015000100019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L3FwTBZ79fLPRRwHFfVgmkP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2025.

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Z7LQtH3QPZSqfvh9J9PbkNQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2025.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. (Série Documental. Textos para Discussão, 26). Disponível em:

<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3850/3541>. Acesso em: 18 abr. 2025.

FRANCO, C; ALVES, F; BONAMINO, A. Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 989-1014, out. 2007. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZqbnNkCG3YtpSs9VGhYzKxn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2025.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 2. ed. Campinas: Cortez, 2018.

GOIÁS (Estado). Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás. **Governo de Goiás investe R\$ 1,3 milhão na formação de professores para fortalecer ciência e inovação**. Goiânia: FAPEG, 2025. Disponível em: <https://goias.gov.br/fapeg/governo-de-goias-investe-r-13-milhao-na-formacao-de-professores-para-fortalecer-ciencia-e-inovacao/>. Acesso em: 18 abr. 2025.

GOIÁS (Estado). **Plano Estadual da Educação para Goiás**. Goiânia: Seduc-GO, 2023. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/plano-estadual-de-educacao-post/>. Acesso em: 19 abr. 2025.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática: em defesa do direito à educação escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos *et al.* (org.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. Goiânia: UFG, 2019. p. 33-57.

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

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PINTO, J. M. R. O custo de uma educação de qualidade. In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 59-60.

RIOS, T. **Compreender e ensinar: o sentido do trabalho pedagógico**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados Cortez, 2003.

SILVA, I. F. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set/dez. 2010. Disponível em:

<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1602/1602.pdf>
. Acesso em: 15 abr. 2025.

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, p. p. 793-822, set./dez. 2010. DOI 10.1590/S0100-15742010000300007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/HfYnBHFv4x63bWY6nkfJt7H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2025.

TOSTES, M. V. *et al.* Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p. 87-99, jan./mar. 2018. DOI 10.1590/0103-1104201811607. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/sdeb/a/wjgHn3PzTfsT5mQ4K8JcPbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2025.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. DOI 10.1590/S0104-40362011000500003. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KnxbVPCbHDBHKzHXwh66vkz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2025.

Contato do autor e da autora:

Autor: Gleidson de Oliveira Moreira
e-mail: gleidsonhist@gmail.com

Autora: Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida
e-mail: zeneide.cma@gmail.com.

Manuscrito aprovado para publicação em: 17/06/2025