



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC) – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE**

RONILDA RODRIGUES DA SILVA OLIVEIRA

**ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (IDEB): GESTÃO EDUCACIONAL E TOMADAS DE
DECISÕES**

Salvador - BA
2023

RONILDA RODRIGUES DA SILVA OLIVEIRA

**ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (IDEB): GESTÃO EDUCACIONAL E TOMADAS DE
DECISÕES**

Tese vinculada à Linha de pesquisa 3 - Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável e ao grupo de pesquisa Educação - Políticas Públicas e Gestão da Educação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito parcial para aprovação no Doutorado em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gabriela Sousa Rêgo Pimentel

Salvador - BA
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Bibliotecária: Célia Maria da Costa CRB: 5/918

O48í Oliveira, Ronilda Rodrigues da Silva

Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB): gestão educacional e tomadas de decisões / Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira. – Salvador, 2023.

201 f. : il.

Orientadora: Gabriela Sousa Rêgo Pimentel.

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, Campus I. 2023.


Contém referências, apêndices e anexos.

FOLHA DE APROVAÇÃO

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: GESTÃO EDUCACIONAL E TOMADAS DE DECISÕES

RONILDA RODRIGUES DA SILVA OLIVEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 19 de agosto de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

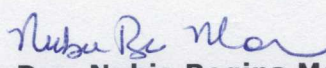

Prof. Dra. Gabriela Souza Rego Pimentel
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade de Lisboa, III, Portugal

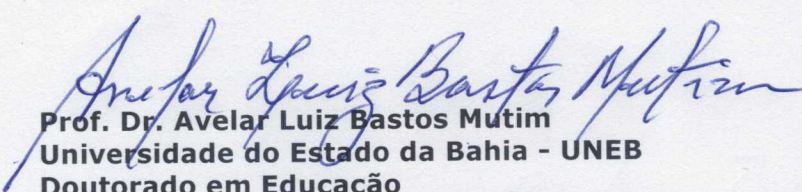
Documento assinado digitalmente

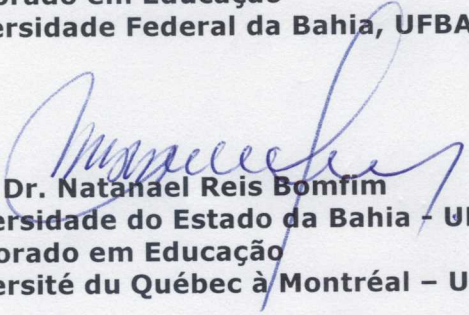
gov.br

JEFFERSON MAINARDES
Data: 27/08/2023 17:04:38-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Jefferson Mainardes
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG
Doutorado em Educação
Institute of Education/University of London, IOE/UL, Inglaterra


Prof. Dra. Nubia Regina Moreira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Doutorado em Sociologia
Universidade de Brasília, UnB, Brasil


Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Prof. Dr. Natanael Reis Bomfim
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Université du Québec à Montréal – UQ, Canadá

Dedico este trabalho aos meus queridos pais: Raimundo Nonato da Silva e Laurinda Rodrigues da Silva, que não puderam participar deste momento, pois já se encontram nos braços do pai.

AGRADECIMENTOS

“No dia em que eu clamei, me escutaste; e alentaste com força a minha alma”.

Salmos 138:3

Esse é um momento de dar glórias a todos que foram essenciais nesta batalha, por isso inicio com quem nunca me abandonou, mesmo nos momentos em que desconfiei que estava sozinha, o Senhor Jesus Cristo. Ao meu Deus toda honra e glória. Estendo também estes agradecimentos à Mãe, pois intercedeu ao Pai por mim a todo momento.

Agradeço minha família, os de perto (Vitória da Conquista) e os de longe (Belo Horizonte), pelo apoio e orações. Em especial agradeço ao meu núcleo familiar, Minho (esposo), pelo apoio incondicional, parceria e as leituras atentas ao meu texto. Aos meus filhos (Kevin e Jade), presentes que Deus me concedeu, obrigada por suportarem minhas “loucuras” e por terem sido meus técnicos de informática e tradutor de inglês. À minha filha emprestada e nora (Tati), que acolhi com muito carinho, obrigada por ter sido minha cartógrafa e pelo apoio na escrita.

Sinto-me agradecida à Prof^ª. Dr^ª. Gabriela Sousa Rêgo Pimentel, por ter me escolhido para ser sua orientanda. Nesses 4 (quatro) anos em sua companhia me tornei uma pessoa melhor e quero ter a honra de estar sempre ao seu lado.

Agradeço imensamente aos membros da minha banca examinadora, os professores doutores Avelar Luiz Bastos Mutim, Jefferson Mainardes, Natanael Reis Bomfim e Nubia Regina Moreira, pelas contribuições pertinentes ao meu texto desde a primeira qualificação, a partir das quais foram cruciais no constructo desta tese.

Um agradecimento especial a Prof^ª Dr^ª Nilma Margarida de Castro Crusóe, com a qual tive a honra de ter cruzado meus caminhos durante esse período de escrita e me promoveu momentos de muito aprendizado.

Aos colegas, membros do grupo de pesquisa Educatio - Políticas Públicas e Gestão da Educação, pelo apoio e discussões das temáticas que ajudaram no diálogo com diferentes autores e pelas parcerias nas participações em eventos e publicações, fundamentais para meu crescimento enquanto pesquisadora.

Por fim, agradeço aos meus colegas da turma do doutorado 2020.1, nascida da pandemia. Infelizmente não pudemos estar juntos fisicamente, mas criamos uma rede de

apoio fundamental para conseguirmos passar por esse momento tão difícil. A todos vocês meu carinho, admiração e agradecimento pela partilha.

Curvas do Rio

Vou correr trecho
Vou procurar uma terra pra eu poder trabalhar
Pra ver se deixo
Essa minha pobre terra velha descansar
Foi na Monarca a primeira derrubada
Dêrna d'intão é sol é fogo é táí d'inchada

Me espera, assunta bem
Inté a boca das água que vem
Num chora, conforma, mulher
Eu volto se assim Deus quiser

Tá um aperto
Mais que tempão de Deus no sertão catinguêro
Vou dar um fora
Só dando um pulo agora in Son Palo Triang'Minêro
É duro môço esse mosqueiro na cozinha
A corda pura e a cuia sem um grão de farinha
A bença Afiloteus
Te deixo entregue nas guardas de Deus
Nocença ai saudade viu
Pai volta pras curvas do rio

Ah mas cê veja
Num me resta mais creto pra um fornecimento
Só eu caindo
Nas mão do véi Brolino mêrmo a 10%
É duro moço retirar prum trecho a lei
C'ua pele no osso e as alma nos bolso do véi

Me espera, assunta viu
Sou imbuzêro das beira do rio
Conforma, não chora mulher
Eu volto se assim Deus quiser

Nem deixa o rancho vazio
Eu volto pras curvas do rio.

(Elomar Figueira Melo)

RESUMO

OLIVEIRA, Ronilda Rodrigues da Silva. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): gestão educacional e tomadas de decisões.** 2023. 201f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2023.

Esta tese está vinculada à Linha de pesquisa 3 - Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável - do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Situa-se no campo das Políticas Educacionais, trazendo a relevância dos indicadores como propulsores no processo de tomada de decisões dos gestores educacionais. Está comprometida e imbricada nas discussões do grupo de pesquisa Educatio - Políticas Públicas e Gestão da Educação e com o Observatório de Avaliação Educacional e *Accountability*, que têm realizado diferentes trabalhos na área de Políticas Educacionais, demonstrando um compromisso com a difusão do conhecimento e a cientificidade no meio acadêmico. Nesta pesquisa investigou-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): gestão educacional e tomadas de decisões, com o objetivo de analisar a influência do Ideb nos processos decisórios e nas Práticas de Gestão Educacional utilizadas pelos Dirigentes Municipais de Educação (DME). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, ancorada na Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) de Stephen Ball, na qual se trabalharam os contextos da influência, produção do texto e da prática. Quanto aos procedimentos metodológicos foram utilizados um Webinário para sensibilização da temática e questionários no *Google Forms*, enviados aos 24 DMEs que pertencem ao Território de Identidade (TI) do Sudoeste Baiano. Os dados foram analisados a partir da pergunta de partida: Qual a influência do Ideb nos processos decisórios e nas Práticas de Gestão Educacional nos municípios do TI do Sudoeste Baiano? Com a pesquisa constatou-se que os processos decisórios são ações que devem ser desencadeadas a partir dos resultados do Ideb, inferindo-se que não se pode fazer do Ideb o objetivo central da rede de ensino, mas aproveitar essas devolutivas para identificar aspectos que precisam ser melhorados na educação da rede municipal para tomar suas decisões. Os achados da pesquisa foram salutares para a compreensão de que a educação precisa ser vista enquanto vetor da melhoria da qualidade de vida das pessoas, portanto, o foco precisa ser na aprendizagem dos estudantes, na inclusão de todos os cidadãos e no respeito à diversidade. Desse modo, as influências do Ideb nos processos decisórios e nas práticas de gestão educacional nos municípios do TI do Sudoeste Baiano são diversas, mas a forma como os sujeitos implementadores das políticas usam esses resultados para potencializar suas redes de ensino, frente a aprendizagem dos estudantes, é que deve ser motivo de questionamentos e debates constantes.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Ideb. Práticas de Gestão Educacional. Processos Decisórios.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Ronilda Rodrigues da Silva. **Index of Development of Basic Education (IDEB): educational management and decision-making**. 2023. 201f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2023.

This thesis is linked to Research Line 3 (Education, Management, and Sustainable Local Development) of the Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) at the Universidade do Estado da Bahia (UNEB). It falls within the field of Educational Policies, emphasizing the relevance of indicators as drivers in the decision-making processes of educational managers. It is committed to and intertwined with the discussions of the Educatio research group (Public Policies and Education Management) and with the Observatório de Avaliação Educacional e Accountability, which have carried out various works in the field of Educational Policies, demonstrating a commitment to the dissemination of knowledge and scientific rigor in the academic environment. This research investigated the Index of Development of Basic Education (Ideb): educational management and decision-making to analyze the influence of Ideb on decision-making processes and the Educational Management Practices used by Municipal Education Administrators (MEAs). It is a qualitative research approach, anchored in Stephen Ball's Policy Cycle Approach (PCA), which examines the contexts of influence, text production, and practice. Methodological procedures included a webinar to raise awareness of the topic and Google Forms questionnaires sent to the 24 MEAs belonging to the Southwestern Bahia Identity Territory (TI). The data were analyzed based on the research question: What is the influence of Ideb on decision-making processes and Educational Management Practices in the municipalities of the Southwestern Bahia Identity Territory (TI)? The research found that decision-making processes should be triggered based on Ideb results, implying that Ideb should not be the central objective of the education network but rather that this feedback should be utilized to identify aspects that need improvement in municipal education to make informed decisions. The findings of the research were beneficial for understanding that education needs to be seen as a vector for improving people's quality of life, therefore, the focus should be on student learning, inclusion of all citizens and respect for diversity. Therefore, the influences of Ideb on decision-making processes and Educational Management Practices in the municipalities of the Southwestern Bahia Identity Territory (TI) are diverse, but how policy implementers use these results to enhance their educational networks concerning student learning should be a subject of constant questioning and debate.

Keywords: Educational Policies. Ideb. Educational Management Practices. Decision-making processes.

RESUMEN

OLIVEIRA, Ronilda Rodrigues da Silva. **Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB): gestión educativa y toma de decisiones**. 2023. 201f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2023.

Esta tesis está vinculada a la Línea de Investigación 3 - Educación, Gestión y Desarrollo Local Sostenible - del Programa de Posgrado en Educación y Contemporaneidad (PPGEduC), de la Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Se ubica en el ámbito de las Políticas Educativas, aportando la relevancia de los indicadores como impulsores en el proceso de toma de decisiones de los gestores educativos. Está comprometida y entrelazada en las discusiones del grupo de investigación Educatio - Políticas Públicas y Gestión Educativa y con el Observatório de Avaliação Educacional y *Rendição de Contas*, que han realizado diferentes trabajos en el área de Políticas Educativas, demostrando un compromiso con la difusión del conocimiento y la científicidad en el ámbito académico. Esta investigación investigó el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB): gestión educativa y toma de decisiones, con el fin de analizar la influencia del IDEB en los procesos de toma de decisiones y las Prácticas de Gestión Educativa utilizadas por los Líderes Educativos Municipales (DME). Esta es una investigación cualitativa, anclada en el Enfoque del Ciclo de Políticas (PCA) de Stephen Ball, en la que se trabajaron los contextos de influencia, producción de textos y práctica. En cuanto a los procedimientos metodológicos, se utilizó un Webinar para dar a conocer el tema y los cuestionarios en *Google Forms*, enviados a los 24 DMEs que pertenecen al Territorio de Identidad (IT) del Suroeste de Bahía. Los datos se analizaron a partir de la pregunta inicial: ¿Cuál es la influencia de Ideb en los procesos de toma de decisiones y las prácticas de gestión educativa en los municipios de TI del suroeste de Bahía? Con la investigación, se encontró que los procesos de toma de decisiones son acciones que deben ser desencadenadas a partir de los resultados de Ideb, infiriendo que no se puede hacer de Ideb el objetivo central de la red educativa, sino aprovechar esta retroalimentación para identificar aspectos que necesitan ser mejorados en la educación de la red municipal para tomar sus decisiones. Los hallazgos de la investigación fueron saludables para entender que la educación debe verse como un vector para mejorar la calidad de vida de las personas, por lo tanto, el enfoque debe estar en el aprendizaje de los estudiantes, la inclusión de todos los ciudadanos y el respeto por la diversidad. Por lo tanto, las influencias del Ideb en los procesos de toma de decisiones y las prácticas de gestión educativa en los municipios de la TI del suroeste de Bahía son diversas, pero la forma en que los sujetos que implementan las políticas utilizan estos resultados para mejorar sus redes educativas, en vista del aprendizaje de los estudiantes, debería ser un motivo de constante cuestionamiento y debate.

Palabras clave: Políticas educacionales. Ideb. Prácticas de Gestión Educativa. Procesos de decisión

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Processo de Revisão Sistemática	35
Figura 2 - Fluxograma dos protocolos utilizados na pesquisa	36
Figura 3 - Mapa da Bahia dividido em 27 Territórios de Identidade	72
Figura 4 - Localização do TI do Sudoeste Baiano no mapa da Bahia.....	75
Figura 5 - Localização do município de Anagé-BA no TI do Sudoeste Baiano	76
Figura 6 - Localização do município de Aracatu-BA no TI do Sudoeste Baiano	77
Figura 7 - Localização do município de Barra do Choça-BA no TI do Sudoeste Baiano	78
Figura 8 - Localização do município de Belo Campo-BA no TI do Sudoeste Baiano...	79
Figura 9 - Localização do município de Bom Jesus da Serra-BA no TI do Sudoeste Baiano.....	80
Figura 10 - Localização do município de Caetanos-BA no TI do Sudoeste Baiano	81
Figura 11 - Localização do município de Cândido Sales-BA no TI do Sudoeste Baiano	82
Figura 12 - Localização do município de Caraíbas-BA no TI do Sudoeste Baiano.....	83
Figura 13 - Localização do município de Condeúba-BA no TI do Sudoeste Baiano	84
Figura 14 - Localização do município de Cordeiros-BA no TI do Sudoeste Baiano	85
Figura 15 - Localização do município de Encruzilhada-BA no TI do Sudoeste Baiano	86
Figura 16 - Localização do município de Guajeru-BA no TI do Sudoeste Baiano.....	87
Figura 17 - Localização do município de Jacaraci-BA no TI do Sudoeste Baiano.....	88
Figura 18 - Localização do município de Licínio de Almeida-BA no TI do Sudoeste Baiano.....	89
Figura 19 - Localização do município de Maetinga-BA no TI do Sudoeste Baiano.....	90
Figura 20 - Localização do município de Mirante-BA no TI do Sudoeste Baiano	91
Figura 21 - Localização do município de Mortugaba-BA no TI do Sudoeste Baiano ...	92
Figura 22 - Localização do município de Piripá-BA no TI do Sudoeste Baiano	93
Figura 23 - Localização do município de Planalto-BA no TI do Sudoeste Baiano.....	94
Figura 24 - Localização do município de Poções-BA no TI do Sudoeste Baiano	95
Figura 25 - Localização do município de Presidente Jânio Quadros-BA no TI do Sudoeste Baiano.....	96
Figura 26 - Localização do município de Ribeirão do Largo-BA no TI do Sudoeste Baiano	97

Figura 27 - Localização do município de Tremedal-BA no TI do Sudoeste Baiano	98
Figura 28 - Localização do município de Vitória da Conquista-BA no TI do Sudoeste Baiano.....	99
Figura 29 - Fases do método da análise de conteúdo	111
Figura 30 - Linha do tempo do processo de construção do Ideb – 2007 a 2021	131
Figura 31 - Nuvem de palavras referentes aos pontos fortes.....	158
Figura 32 - Nuvem de palavras referentes aos pontos fracos	160

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultados dos trabalhos encontrados nos 4 (quatro) repositórios	38
Gráfico 2 - Distribuição dos trabalhos encontrados	48
Gráfico 3 - Escalada de publicações nos repositórios	49
Gráfico 4 - Localização regional dos trabalhos defendidos entre 2010 a 2022.....	53
Gráfico 5 - Resultados do Ideb dos municípios do Território de Identidade do Sudoeste Baiano – 2019.....	105
Gráfico 6 - Evolução do Ideb dos municípios que responderam ao questionário (2007-2019).....	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Lista das revistas em que foram publicados os artigos científicos.....	50
Quadro 2 - Pesquisas que trabalham com a ACP	57
Quadro 3 - Perfil dos DMEs do TI do Sudoeste Baiano	108
Quadro 4 - Sistemas de avaliação dos estados brasileiros e Distrito Federal.....	138
Quadro 5 - Respostas dos sujeitos da pesquisa referentes à questão 11	151
Quadro 6 - Respostas dos sujeitos da pesquisa referentes à questão 10.....	155
Quadro 7 - Respostas dos sujeitos da pesquisa referentes às questões 16 e 17.....	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados da busca a partir dos descritores agrupados - Portal da SciELO	40
Tabela 2 - Resultados da busca a partir dos descritores agrupados - Portal de Periódicos da Capes.....	42
Tabela 3 - Resultados da busca a partir dos descritores agrupados – BDTD.....	43
Tabela 4 - Resultados da busca a partir dos descritores agrupados - Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	45
Tabela 5 - Síntese dos resultados da busca com apenas dois descritores (todos os campos) em todos os repositórios	46
Tabela 6 - Resultados da busca com os descritores que aparecem nos resumos.....	47
Tabela 7 - Resultados das dissertações e teses defendidas por estado	52
Tabela 8 - Divisão dos trabalhos por tipos de metodologias	55
Tabela 9 - PIB dos Municípios do TI do Sudoeste Baiano/2019	74
Tabela 10 - Perfil dos municípios do TI do Sudoeste Baiano	101
Tabela 11 - IDSC dos municípios do TI do Sudoeste Baiano/2022.....	103
Tabela 12 - Metas do Ideb para o Brasil até 2021.....	129
Tabela 13 - Evolução do Ideb dos municípios do TI do Sudoeste Baiano (2007-2021)	146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP	Abordagem do Ciclo de Política
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
Avalia-MT	Sistema de Avaliação da Aprendizagem do estado do Mato Grosso
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Bireme	Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Conae	Conferência Nacional de Educação
COPPE	Coletivo de pesquisadores em Políticas Educacionais
Educatio	Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
ICQ	Índice de Condições de Qualidade
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPB	Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IDSC	Índice de Desenvolvimento Sustentável das Cidades

Inep	Instituto de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAAP	Programa de Apoio à Aquisição de Periódicos
PAR	Plano de Ações Articuladas
PEA	População Economicamente Ativa
Paebes	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
Paebes Alfa	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – Alfabetização
Paebes TRI	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – Trimestral
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDEa	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDEb	Plano de Desenvolvimento da Escola
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Programa Mais Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
PSN	<i>Proposity Score Matching</i>
QCA	Análise Qualitativa Comparativa
SABE	Sistema de Avaliação Baiano de Educação
Sadeam	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAEGO	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
SAEMS	Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco
SAEPI	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SAERO	Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia
SAERS	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
SAESE	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Sergipe
Saeto	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SAVEAL	Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas
SciELO	Biblioteca Eletrônica Científica Online
SEAMA	Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão
SEI	Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia
SEPLAN-BA	Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia
SIMAEd	Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Educacional do Acre
SIMAIIS	Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SIPAEDF	Sistema Permanente de Avaliação Educacional da Secretaria de Educação do DF
SisPAE	Sistema Paraense de Avaliação Educacional
Sispaeap	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Amapá
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	Território de Identidade
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
Undime	União dos Dirigentes Municipais
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
Unesp	Universidade Estadual Paulista
VUNESP	Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1 REVISÃO SISTEMÁTICA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS: o Ideb em foco	33
1.1 PROCEDIMENTOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA	34
1.2 RESULTADOS DA PESQUISA NOS REPOSITÓRIOS ACADÊMICOS	39
1.2.1. Portal da SciELO	40
1.2.2. Portal de Periódicos da Capes	41
1.2.3. BDTD	43
1.2.4. Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	44
1.3 SÍNTESE DOS TRABALHOS A PARTIR DOS DESCRITORES “POLÍTICA EDUCACIONAL” AND “IDEB”	46
1.4 METODOLOGIAS DAS PESQUISAS ENCONTRADAS NOS REPOSITÓRIOS ACADÊMICOS	55
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	64
2.1 ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS	65
2.1.1. Procedimentos e instrumentos de investigação	68
2.2 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA	69
2.3 CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SUDOESTE BAIANO	71
2.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	108
2.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	110
3 CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E A CONSTRUÇÃO DO IDEB NO BRASIL	113
3.1 FRAGILIDADES INTENCIONADAS CONTEMPORÂNEAS BRASILEIRAS	116
3.2 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO IDEB: A RELAÇÃO DO CONTEXTO DA INFLUÊNCIA E PRODUÇÃO DE TEXTO	124

3.3 IDEB ENQUANTO INSTRUMENTO DE REGULAÇÃO DA AÇÃO DOS MUNICÍPIOS.....	135
4 CONTEXTO DA PRÁTICA: COMO OS DMEs TOMAM DECISÕES A PARTIR DOS RESULTADOS DO IDEB.....	141
4.1 POLÍTICA E PRÁTICA DA POLÍTICA NOS MUNICÍPIOS DO TI DO SUDOESTE BAIANO	143
4.1.1. O ciclo da prática da política.....	145
4.1.2. Avaliação das práticas da política.....	154
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
REFERÊNCIAS	185
APÊNDICES	192
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO	192
APÊNDICE B – PRODUÇÕES CIENTÍFICO-ACADÊMICAS	196
ANEXOS	198
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	198

INTRODUÇÃO

Esta tese está vinculada à Linha de pesquisa 3 - Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável - do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Situa-se no campo das Políticas Educacionais, trazendo a relevância dos indicadores como propulsores no processo de tomadas de decisões dos gestores educacionais.

Encontra-se comprometida e imbricada nas discussões do grupo de pesquisa *Educatio - Políticas Públicas e Gestão da Educação* e com o Observatório de Avaliação Educacional e *Accountability*, que têm realizado diferentes trabalhos na área de Políticas Educacionais, demonstrando um compromisso com a difusão do conhecimento e a cientificidade no meio acadêmico.

Influenciada pelas experiências da pesquisadora, esta tese tem como objeto de estudo Práticas de Gestão Educacional e o processo de tomadas de decisões dos Dirigentes Municipais de Educação (DME) que atuam no Território de Identidade¹ (TI) do Sudoeste Baiano, a partir dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), dos anos iniciais do ensino fundamental.

Neste interim, a tese compreende o Ideb, também, na sua condição de instrumento de regulação nacional e propulsor de conhecimento, enquanto regulador das Políticas Educacionais. Dessa forma, para compreender como surgiu o interesse pelo referido objeto, faz mister esclarecer como se iniciou a trajetória da pesquisadora pelo tema Políticas Públicas Educacionais, sobretudo no âmbito das avaliações externas. Esta atuou na educação básica, desde 1998, mas em diferentes etapas e modalidades e em diversas funções dentro das escolas pelas quais passou.

Formou-se em Pedagogia em 2007 pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e nos anos seguintes realizou duas especializações na área da educação.

¹ De acordo com a Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN-BA), O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial. In: www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17

Em 2016 defendeu o Mestrado no PPGEduC, da UNEB e em 2017 foi convidada para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Vitória da Conquista-BA, no cargo de Coordenadora Técnica Pedagógica do Núcleo de Educação Infantil. Mesmo neste cargo, desenvolveu diferentes trabalhos dentro da SMED, tendo inclusive a oportunidade de conhecer a realidade de diferentes escolas no estado de São Paulo, e por duas vezes (2018 e 2019), de alguns municípios do Ceará, ocasião em que participou de um seminário em Sobral-CE e conheceu escolas, bem como o trabalho desenvolvido na secretaria de educação e a casa da avaliação² daquele município.

Naquele momento, em Sobral-CE, teve a oportunidade de dialogar com a equipe gestora, professores e demais funcionários das escolas sobre os discursos produzidos a respeito da educação de Sobral e suas crescentes notas no Ideb. Constatou-se, nestas conversas informais que existe um discurso hegemônico, o qual todos, sem exceção, conseguem reproduzir e aceitar enquanto discursos naturalizados.

A experiência de conhecer outras realidades fora do estado, foi bastante interessante, apesar de se intrigar com o fato de que em Sobral os discursos seguíam um padrão, o qual não costumava ser comum em uma rede de ensino razoavelmente grande. Em nenhum momento observaram-se os sujeitos envolvidos no processo, declinarem de alguma pergunta feita ou se contradizerem acerca das estratégias utilizadas para obterem o êxito nesses índices. Os discursos eram mantidos na mesma métrica, do secretário de educação³ às crianças, as quais estão na ponta do processo. Essa foi uma questão que deixou algumas inquietações e fazendo refletir sobre as Práticas de Gestão Educacional, que circundam o cotidiano dos sistemas de ensino de alguns municípios.

Outro aspecto que despertou interesse neste objeto foi também o fato de, em 2019, quando era técnica da SMED de Vitória da Conquista, ter feito parte da equipe que preparou os estudantes para a prova do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), além de ter monitorado o processo de aplicação. Nestes dias vivenciaram-se o tensionamento para aplicação dessa prova, bem como a luta para que todos os estudantes a realizasse, uma vez que a ausência destes poderia prejudicar sobremaneira o

² Em Sobral esse espaço é dedicado à elaboração, distribuição e controle das atividades internas e externas do município.

³ Em Sobral a nomenclatura para o gestor da Secretaria Municipal de Educação é Secretário Municipal de Educação, mas para os municípios pesquisados usar-se-á o termo DME, por compreender que em alguns casos, quando não se têm um Secretário de Educação, nomeia-se um representante que recebe a referida titulação.

resultado do índice. Toda a secretaria ficava à disposição da equipe, em um vai e vem desenfreado, nunca visto em nenhum outro momento do ano letivo, um aspecto bastante questionável, pois faz parecer que o Ideb é o principal e/ou único instrumento de avaliação da educação dos estudantes ou ainda o aspecto mais importante, em detrimento da aprendizagem destes sujeitos.

Importante observar que todo processo de tomada de decisão neste município, em relação à educação, é baseado nos resultados do Ideb e as estratégias são postas para que seja atingida a meta projetada para o ano em questão. Neste sentido, as Práticas de Gestão Educacional são pensadas tendo como ponto de partida esse indicador educacional.

Ainda em 2019, intrigada com esses aspectos da política, a pesquisadora ingressou no PPGEduc, da UNEB, enquanto aluna especial, para cursar a disciplina Gestão, Financiamento e Avaliação da Educação, ministrada pela Professora Dr^a Gabriela Sousa Rêgo Pimentel, a partir da qual tomou conhecimento de vários aspectos teóricos que permeiam as Políticas Públicas Educacionais. Como resultado de conclusão desta disciplina, escreveu o artigo intitulado “Questões sobre Ideb: os resultados de municípios baianos”, tendo sido apresentado na 4^a Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação, neste mesmo ano.

Em 2020, já aprovada na seleção do Doutorado, ingressa enquanto aluna regular do PPGEduc, na Linha de Pesquisa - 3, “Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável”. Mais tarde, associa-se à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), à Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e passa a integrar também o Grupo de Pesquisa Educatio, o qual é coordenado por sua orientadora, a Professora Dr^a Gabriela Sousa Rêgo Pimentel.

A vinculação com esses movimentos potencializou o diálogo e reforçou o que, dentre outros aspectos da educação, a linha de pesquisa traz como pontos de discussão, os estudos epistemológicos dos indicadores educacionais e a análise crítica da Política Educacional (PPGEduc/UNEB). Dessa forma, entende-se que as discussões trazidas nesta tese têm aderência, pois condiz com o trabalho desenvolvido pela linha a qual intenta estudar.

A partir da experiência na SMED e das discussões travadas no âmbito da disciplina que geraram o artigo em questão, compreendeu-se a necessidade de ir além de

apenas trazer os resultados do Ideb, mas analisar as Práticas de Gestão Educacional que são elaboradas a partir daqueles, uma vez que as tomadas de decisões são pontos importantes no contexto das secretarias de educação, interferindo diretamente no ambiente das salas de aula.

APROXIMAÇÕES COM A TEMÁTICA

A contemporaneidade traz consigo uma série de desafios para a humanidade tanto no nível econômico e político quanto ao educacional. As mudanças vêm ocorrendo com tamanha força que o ser humano se torna, muitas vezes, incapaz de acompanhar as consequências e os efeitos tão diversificados que elas apresentam.

Neste contexto está o cenário brasileiro que não tem nos permitido fazer conjecturas acerca dos rumos que se deve tomar. No que se refere à educação, a dificuldade se apresenta de forma ainda mais acentuada talvez pela incapacidade do poder público de gerir um país com uma desigualdade social tão grande, bem como pela descontinuidade das políticas dos entes federados. Atrelado a esses fatores, viveu-se desde março de 2020, momentos de incertezas, frente a uma crise de saúde sanitária, ocasionada pela pandemia da covid-19⁴, na qual, o Brasil, em março de 2023 já se aproximava de 700.000 óbitos, cerca de 0,33% da população (BRASIL, 2023).

Essa situação foi conflitante e se tornou ainda pior diante da postura dos governantes que minimizaram o problema tratando-o com desdém. Dessa forma, os agravamentos na saúde foram sentidos com bastante força também na educação, devido à necessidade do distanciamento social que foi imposto na tentativa de conter a propagação do vírus e assim não colapsar o sistema de saúde. À vista disso, o sistema educacional que já vinha caminhando, grosso modo, com “pernas bambas” (grifo nosso), devido a uma série de inconsistências, no último governo do final do ciclo do Ideb (2007-2022) acabou sofrendo, de forma contundente os impactos, ficando a critério de cada estado ou município os encaminhamentos para enfrentamento da crise.

⁴ A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. É uma doença extremamente perigosa. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a cepa dessa doença apareceu pela primeira vez em 31 de dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China.

Nesta perspectiva, embora tem-se a favor um emaranhado de leis, decretos e pareceres que possibilitam reconhecer que existem direitos assegurados que devem ser materializados, seja por força da determinação ou pela indução de Políticas Educacionais, que possam minimizar essas disparidades no Brasil entre os muito ricos e os muito pobres, ainda precisa-se trazer à tona essas discussões para que a sociedade compreenda a necessidade da vigilância constante.

A Constituição Federal de 1988 é um exemplo e um marco na história da ascensão do direito à educação ao preconizar, em seu Art. 205, que a educação é direito de todos e um dever do Estado e da Família (BRASIL, 1988). Portanto não se pode negligenciar essa questão, cabendo ao Estado subsidiar os meios para que a educação chegue com igual oportunidade para todos, e à família cuidar para que esse sujeito chegue à escola.

A partir dessa regulamentação, outras leis e decretos foram modificando o campo educacional, como a promulgação da Lei nº 9.394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual dispõe no Art. 2º que “a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Essa preconização remete ao fato de que se faz necessário um investimento maior na educação para que essa lei seja efetivada. Investir em educação significa implementar Políticas Públicas que venham promover resultados mais profícuos no desempenho dos estudantes que são os principais sujeitos do processo de aprendizagem.

Neste sentido, o desenvolvimento sustentável do país, demanda que se cuide das disparidades que são emanadas das desigualdades sociais tão demarcadas na sociedade contemporânea. Dessa forma, acredita-se que a implementação de Políticas Educacionais possa contribuir para minimizar as desigualdades zelando pela equidade.

Assim, nesta tese, tomou-se como ponto de partida a ideia de que a indução de Políticas Educacionais precisa de um indicador que aponte os caminhos para sua efetiva implementação. Portanto, a tese que se intenta defender é que o Ideb, enquanto indicador educacional, pode contribuir com as tomadas de decisões se os seus resultados forem utilizados para a configuração de práticas educacionais cada vez mais democráticas e inclusivas.

Partiu-se também do princípio do Ideb enquanto instrumento regulador da educação, teoria ancorada por Barroso (2005; 2006), por compreender que as ações que são construídas dentro das secretarias de educação dos municípios funcionam, muitas vezes, como controle nos processos decisórios. Também teve uma fundamentação teórico-epistemológica na perspectiva da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) (*Policy Cycle Approach*) (BALL, 1994; 1998; 2001)

Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como foco as Práticas de Gestão Educacional e tomadas de decisões a partir dos resultados do Ideb. Os procedimentos para coleta de dados foram os seguintes: a) análise documental de textos e dados oficiais sobre o Ideb; b) questionários do *Google Forms* para coletar respostas dos DMEs do TI do Sudoeste Baiano. Os dados serão analisados a partir da Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2011).

ESTRATÉGIA GERAL DA INVESTIGAÇÃO: PRESSUPOSTOS QUE APOIAM O PROBLEMA DA PESQUISA

O Brasil tem uma história de avaliação do seu sistema de ensino de mais de 30 anos. Isto remete à criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, quando o Ministério da Educação (MEC) reúne neste, um conjunto de avaliações para medir a qualidade da educação que é oferecida aos estudantes brasileiros. Os resultados funcionam como indicativos para indução de Políticas Educacionais, baseadas em evidências. As médias de desempenho dos estudantes no Saeb são somadas às taxas apuradas no censo escolar (aprovação, reprovação e evasão) para compor o Ideb (BRASIL, 2007).

O Ideb, enquanto política de avaliação externa, foi criado a partir do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, através de um convênio firmado no Termo de Compromisso Todos pela Educação, pactuado no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDEa) e amparado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que destaca que até 2022, o Brasil deverá atingir a meta 6,0 no Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2007). Esse termo tem como princípio promover

mobilização que possa impactar positivamente o avanço das Políticas Educacionais para a educação básica no Brasil.

Os indicadores educacionais são recursos metodológicos usados para retratar uma realidade social e propulsionar Políticas Públicas, portanto, pode-se dizer também, que são ferramentas necessárias para qualquer sistema de ensino, pois apontam: sintomas, vestígios, marcas, rastros ou evidências de que alguma coisa precisa ser melhorada, alterada ou quiçá substituída totalmente para que o objetivo seja alcançado. Neste caso, o Ideb usa seus resultados para dar pistas às escolas, secretarias de educação e ao próprio MEC de que o sistema merece atenção.

Sabe-se que desde 2019 o Saeb vem sofrendo algumas mudanças a fim de identificar os fatores que podem atrapalhar o desempenho dos estudantes e melhorar o processo de aplicação das provas. Essas mudanças influenciam diretamente no Ideb, deixando o índice mais transparente e passível de compreensão.

Importante destacar que as avaliações externas, como realizadas pelo Saeb, só farão sentido e avançarão em seu propósito de utilizar os índices para tomadas de decisões e implementação de Práticas de Gestão Educacional, se forem pensadas como uma política de estado, capaz de permitir a continuidade do processo, identificando os problemas e as possíveis respostas a estes.

Neste sentido, embora o Ideb tenha sofrido diversas críticas acerca da sua eficácia, entende-se que ele é apenas um indicador e existe uma necessidade latente de que o sistema educacional seja avaliado no sentido de conduzir melhor suas ações e dar encaminhamento às proposições cabíveis. Portanto, o que o torna passível de críticas são os usos que são feitos a partir dele nos processos decisórios de diferentes estados e municípios.

No que diz respeito à continuidade dessa política, entende-se que esta tem sido resguardada através do Art. 2º, inc. XX do referido decreto, uma vez que pretende “acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as Políticas Públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas” (BRASIL, 2007), embora, como dito anteriormente, tem-se o problema da pandemia que provocou modificação das datas e como já anunciara o então presidente do Instituto de Estudos e

Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), Alexandre Lopes substituído por Danilo Dupas Ribeiro, algumas alterações no formato das avaliações. Essas alterações serão discutidas no capítulo específico.

Destaca-se que esta prerrogativa do Termo de Compromisso Todos pela Educação é preocupante à medida que delega à comunidade o compromisso de acompanhar e avaliar as Políticas Públicas, quando na maioria das vezes a comunidade não faz parte do processo de realização das provas ou muitas vezes desconhece os objetivos destas, como é possível observar no contexto de alguns municípios do interior da Bahia.

De acordo com dados do Inep (BRASIL, 2021) a Bahia se constitui, no cenário nacional, como um dos estados⁵ brasileiros, que embora tenha melhorado os resultados do Ideb 2019 dos anos iniciais do ensino fundamental, ainda se encontra entre os últimos classificados. Nos anos finais e ensino médio isso ainda é mais grave, embora não seja o escopo desta pesquisa. Destaca-se que este estado, com base nas evidências demonstradas qualitativamente, ainda precisa aprender a utilizar os resultados do Ideb como mola propulsora para melhoria da aprendizagem dos estudantes, observando também aspectos econômicos, sociais e culturais de cada município.

Conforme preconiza o Termo de Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007), o Ideb enquanto indicador de resultados tem como objetivo, também, orientar as Políticas Educacionais que venham modificar positivamente a realidade das escolas brasileiras e zelar pela melhoria da educação. Entende-se que o referido estado ainda precisa organizar seus municípios, de forma a verificar quais são os fatores que impedem que esses resultados sejam favoráveis.

Dessa forma, o resultado do Ideb só terá sentido para os municípios se este for efetivamente usado para o desenvolvimento de estratégias para melhorar a educação como instrumento de gestão governamental (CASTRO, 2009; PALAZZO, PIMENTEL, COITÉ, 2018; ARAÚJO, CODES, UDERMAN, 2019), mas sem minimizar a responsabilidade do conhecimento para todos os estudantes. Portanto, existe uma necessidade latente de compreender como esses municípios vêm criando estratégias de resoluções dos problemas após os resultados do Ideb.

⁵ De acordo com o Inep (BRASIL, 2021), em 2019, todos os estados melhoraram seus índices nos anos iniciais do ensino fundamental.

Corroborando com os autores supracitados, destaca-se que a falta de entendimento dos municípios em relação ao uso consciente e racional dos resultados do Ideb, que levam à implementação de políticas educacionais, constitui-se um problema à medida que os DMEs recebem os resultados e não se posicionam frente aos baixos índices e, conseqüentemente, à defasagem na aprendizagem dos estudantes. Nessa perspectiva, percebe-se que estes DMEs negligenciam um instrumento que poderia auxiliá-los nas tomadas de decisões, se fosse utilizado de forma adequada, sem promover a desigualdade social ou favorecendo a meritocracia em detrimento da aprendizagem dos estudantes.

Neste sentido, parte-se do pressuposto que as práticas de gestão educacional elaboradas pelos DMEs, autores diretamente responsáveis pelas ações implementadas nos municípios, dizem muito sobre como estes vêm atuando nos processos decisórios dos municípios. Dessa forma, essas ações podem revelar questões que estão para além daquelas que são percebidas nos resultados do índice. Assim, com base nestes aspectos dessa política de avaliação externa, fez-se o seguinte questionamento: Qual a influência do Ideb nos processos decisórios e nas Práticas de Gestão Educacional nos municípios do TI do Sudoeste Baiano?

Essas inquietações foram respondidas/discutidas no decorrer da tese a partir da aquiescência dos sujeitos envolvidos na pesquisa acerca do problema apresentado, bem como analisadas a partir dos pressupostos que apoiam a tese, quais sejam:

1. O Ideb enquanto instrumento de regulação - centrado nos elementos cognitivos e normativos dos índices, relacionados com a gestão educacional;
2. Os DMEs - o Ideb enquanto estratégia organizacional dos indicadores da rede municipal de educação;
3. Conhecimento - as ações e os meios da construção de práticas de gestão no âmbito da agenda educacional do Ideb;
4. Processos decisórios - ações desencadeadas a partir dos resultados do Ideb.

Esses pressupostos potencializaram a base epistemológica da tese, construindo um arcabouço de conhecimentos, pois tratam de questões inerentes ao processo de implementação do Ideb no Brasil. São afirmações que foram ratificadas ou refutadas à medida que a pesquisa foi desenvolvida.

A tese teve como objetivo geral analisar a influência do Ideb nos processos decisórios e nas Práticas de Gestão Educacional utilizadas pelos DMEs. Os objetivos específicos foram: a) Examinar o debate público e político que é desenvolvido em torno do Ideb, resultante de pesquisas publicadas no meio acadêmico; b) Contextualizar o processo de construção do Ideb, bem como os fundamentos e mecanismos que o constitui como um instrumento regulador da educação no Brasil; c) Historicizar o Ideb e a aproximação da sua gênese com as influências das organizações nacionais e transnacionais; d) Avaliar estratégias de gestão dos DMEs, para o processo de tomada de decisão e de regulação de controle.

Com base nestes pressupostos do problema, questões de pesquisa e objetivos, entendeu-se a necessidade de uma investigação contundente acerca da tese que conduziu a pesquisa de que o Ideb, enquanto indicador educacional, pode corroborar nas tomadas de decisões se os seus resultados forem utilizados para a configuração de práticas educacionais cada vez mais democráticas e inclusivas.

Dessa forma, com o intuito de compreender como estão as discussões no âmbito das Políticas Educacionais, mais especificamente no que diz respeito ao Ideb, realizou-se uma pesquisa de Revisão Sistemática, nos repositórios acadêmicos brasileiros mais influentes no campo da educação para, a partir dessas observações realizadas, traçar um melhor caminho para atingir o objetivo proposto.

1 REVISÃO SISTEMÁTICA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS: o Ideb em foco

Neste capítulo procurou-se desenvolver uma pesquisa acerca dos trabalhos acadêmicos (artigos, dissertações e teses), disponíveis em 4 (quatro) repositórios acadêmicos quais sejam: Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); Portal de Periódico Capes, que trouxessem o Ideb enquanto instrumento de Política Educacional. O delineamento da pesquisa está explicitado no decorrer do texto.

Como afirma Novaes (2014), a década de 80 foi um período fértil para se estudar as Políticas Públicas Educacionais, uma vez que houve um crescimento destas em âmbito federal, estadual e municipal. Acredita-se que esse aspecto pode ter impulsionado a comunidade acadêmica a desenvolver pesquisas que ainda hoje necessitam de uma continuidade e/ou aprofundamento. Para tanto, entende-se a necessidade de investigar como as pesquisas no âmbito das Políticas Educacionais, sobretudo do Ideb, vêm avançando neste cenário e ganhando as configurações que se têm percebido na academia.

Neste sentido, optou-se pela pesquisa de Revisão Sistemática, que de acordo com Helena Donato e Mariana Donato (2019), desde de 1989 tem crescido, ganhando a aprovação de muito pesquisadores. Com esse avanço, as recomendações para o uso desta metodologia vão se tornando cada vez mais rigorosas, necessitando de um estudo mais específico nesta área.

A Revisão Sistemática, como o próprio nome indica, trata-se de uma investigação apurada da literatura de um determinado tema, buscando observar e analisar textos científicos (artigos, dissertações, teses) a partir de critérios preestabelecidos pelo pesquisador, a fim de levantar evidências para comprovar e/ou refutar uma questão relativa a um problema. Para De-la-Torre-Ugarte-Guanilo; Takahashi; Bertolozzi (2011, p. 1261) a Revisão Sistemática “É uma metodologia rigorosa proposta para: identificar os estudos sobre um tema em questão, aplicando métodos explícitos e sistematizados de busca; avaliar qualidade e validade desses estudos, assim como sua aplicabilidade no contexto onde as mudanças são implementadas” [...].

Não se trata apenas de levantar dados para afirmar que a pesquisa é inédita, mas para reconhecer as lacunas existentes nos estudos, as singularidades do objeto, destacar a originalidade e relevância do trabalho do pesquisador, bem como para apontar os possíveis desafios e implicações que se pode encontrar durante a pesquisa (WINKLER; PIMENTEL; LOBATO, 2021). De acordo com Ferreira (2002), esse tipo de pesquisa traz em comum o desafio de fazer o levantamento e discutir produções acadêmicas de diferentes campos do conhecimento.

1.1 PROCEDIMENTOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA

Diferentes autores como, Helena Donato e Mariana Donato (2019), Winkler; Pimentel; Lobato (2021), apontam a necessidade de, antes de se iniciar uma Revisão Sistemática, realizar uma investigação a respeito da existência de outras pesquisas desse tipo, concluídas ou em andamento, com a mesma temática. Caso já exista, é preciso ressaltar qual a justificativa para proceder com uma nova revisão.

Nesta perspectiva, em 2017, Sanchez defendeu a dissertação intitulada “O Ideb em pesquisas acadêmicas brasileiras entre 2007 e 2015”. Nesta pesquisa a autora objetivou fazer um levantamento desses trabalhos a fim de destacar os estudos que traziam elementos para compreensão de como o Ideb vem operando enquanto Política Pública Educacional, um trabalho bastante interessante que foi abordado na presente pesquisa como suporte no desenvolvimento da investigação, mas não como uma pesquisa anterior à que foi desenvolvida neste texto, uma vez que o atual trabalho tratou de clarificar outros que tinham como foco as metodologias utilizadas nos estudos.

Sanchez (2017) também parte de um lapso temporal diferente, 2007-2015, utilizando os resultados do Saeb, avaliação anterior a implementação do Ideb no Brasil. Outro fator que justifica a realização de uma nova Revisão Sistemática, neste caso, é que nesta pesquisa houve-se a inclusão de artigos científicos e a utilização de mais 2 (dois) repositórios além dos citados pela autora.

Dessa forma, embora a presente pesquisa não dera continuidade à investigação realizada por Sanchez (2017), ela foi um instrumento de consulta salutar na constituição

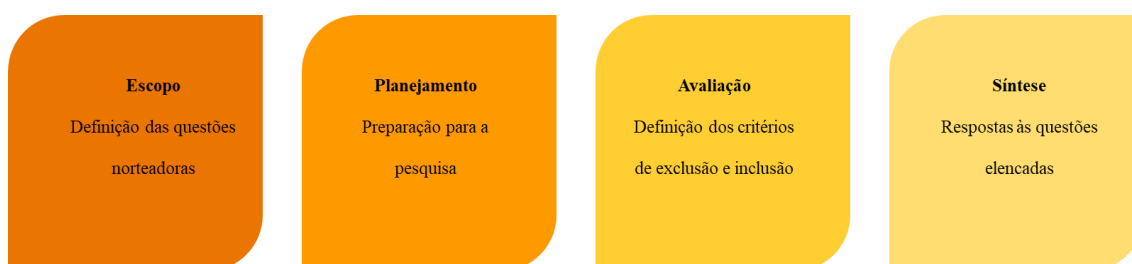
e demarcação dos aspectos que foram levantados fazendo com que o texto se tornasse mais legítimo, corroborando com destaques feitos na pesquisa anterior.

A partir da constatação da inexistência de uma pesquisa anterior de Revisão Sistemática sobre o Ideb, enquanto política educacional, nos moldes que foram escolhidos para esta investigação, realizou-se uma pesquisa partindo do princípio de que há uma necessidade latente de se investigar este tema. No entanto, espera-se que outros pesquisadores possam enveredar por esse campo dando continuidade à pesquisa ou fazendo outros desdobramentos dos seus achados. Dessa forma, tendo comprovado a necessidade da Revisão Sistemática, as autoras Helena Donato e Mariana Donato (2019), sugerem as etapas para o processo, quais sejam:

Formular uma questão de investigação; produzir um protocolo de investigação; definir os critérios de inclusão e exclusão; desenvolver uma estratégia de pesquisa e pesquisar a literatura; seleção dos estudos; avaliação da qualidade dos estudos; síntese dos dados; disseminação dos resultados – publicação (HELENA DONATO; MARIANA DONATO, p. 228)

Seguindo nesta mesma linha, Winkler (2021) sintetiza as etapas desse protocolo, destacando que é possível concentrá-lo em 4 (quatro) etapas: escopo; planejamento; avaliação e síntese. No escopo, precisa-se definir as questões que nortearão a investigação e que no final serão retomadas. O planejamento consiste na preparação para a pesquisa, ou seja, escolher as bases de dados, os tipos de trabalhos (artigos, dissertações, teses, etc.), os descritores utilizados, o período (marco e lapso temporal) no qual a pesquisa será realizada. A terceira etapa, consistirá na avaliação, na qual deve-se definir os critérios de inclusão e exclusão. Na síntese, última etapa do processo, faz-se a leitura dos trabalhos a fim de identificar os aspectos relacionados à temática estudada e responder às questões que foram elencadas, como é possível observar na Figura 1.

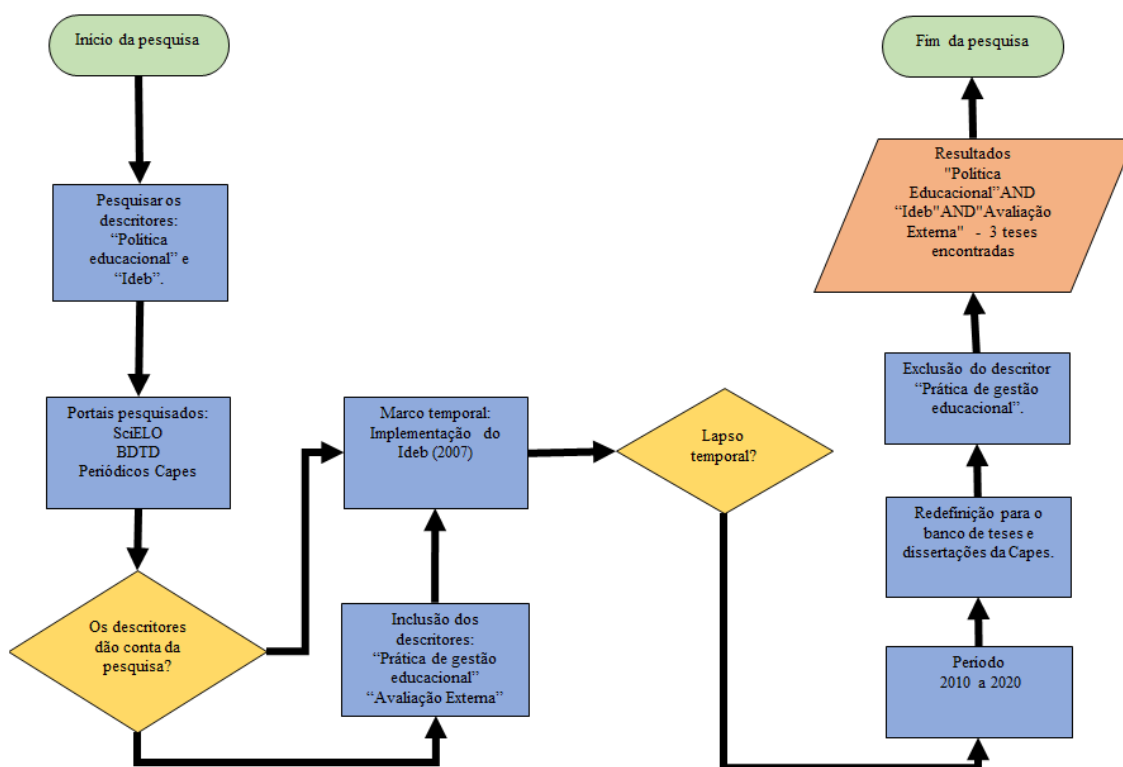
Figura 1 - Processo de Revisão Sistemática



Fonte: Adaptado de Winkler (2021)

A partir desse processo elaborado por Winkler (2021), buscou-se também criar um fluxograma para melhor visualização dos protocolos utilizados na pesquisa, os quais são apresentados na Figura 2, na qual está descrita a sequência do trabalho que foi desenvolvido durante a pesquisa de Revisão Sistemática.

Figura 2 - Fluxograma dos protocolos utilizados na pesquisa



Fonte: Elaboração da autora (2022).

A proposta de apresentação dos protocolos utilizados na pesquisa através de um fluxograma foi alicerçada na ideia de dar melhor visibilidade ao caminho realizado para construção do arcabouço teórico, no sentido de também apreender os novos contornos, avanços e configurações que surgiram no decorrer do processo de estudo do tema.

A partir da síntese das etapas do processo de Revisão Sistemática apresentada por Winkler (2021), deu-se encaminhamento a esta metodologia partindo do primeiro item elencado, “Definir escopo”. Para tanto, foi possível elaborar os seguintes questionamentos: quais trabalhos sobre Políticas Educacionais, trazem o Ideb como foco da pesquisa, à luz das Práticas de Gestão Educacional? Quais metodologias são utilizadas nestes trabalhos? De que forma a ACP aparece nos trabalhos?

Pretendeu-se com estas questões realizar uma Revisão Sistemática dos textos científicos que trazem o Ideb como foco, sobretudo enquanto Política Educacional, bem como listar as metodologias que aparecem nos trabalhos, com o intuito de discutir as pesquisas que trabalham com a mesma metodologia da referida pesquisa de doutorado, neste caso, a ACP.

A partir da questão e objetivo da pesquisa, deu-se início ao planejamento, escolhendo os bancos de dados. Importante sinalizar que cada área tem seus bancos de dados específicos e os apresentados neste texto são os que, no meio acadêmico, mais se utilizam, por se tratarem de sites confiáveis e de grande relevância no campo científico. Para tanto, foram selecionados 4 (quatro) bancos de dados relacionados a seguir.

A busca foi realizada em dois bancos de dados específicos de dissertações e teses, mas optou-se também por verificar se os artigos publicados na SciELO e no Portal de Periódicos da Capes poderiam contribuir ou responder às questões norteadoras da Revisão Sistemática. Dessa forma, os trabalhos selecionados foram: artigos na SciELO, Portal de Periódicos da Capes e dissertações e teses nos repositórios da BDTD e do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Quanto aos descritores da pesquisa, foram elencados os termos: “Política Educacional” e “Ideb”⁶. Estes foram selecionados por estarem diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa de doutorado e aparecerem como termos recorrentes no texto. Esses termos ajudaram a refinar a busca por trabalhos que dialogassem com o objeto de estudo.

O lapso temporal (2010-2022) foi delimitado a partir do tempo de instituição do Decreto nº 6.094/2007, o qual regulamentou o Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação e criou o Ideb/2007 (marco temporal), acrescido de mais 4 (quatro) anos que é o tempo máximo para uma defesa de doutorado no Brasil, sem a solicitação de prorrogação de prazo, neste caso o ano de 2010. Vale lembrar que a pesquisa não se restringiu apenas às teses, mas a artigos científicos e dissertações. Esta foi iniciada em março de 2021, sendo atualizada em janeiro e fevereiro de 2022.

⁶ Foram pesquisados os descritores observando o plural e singular dos termos.

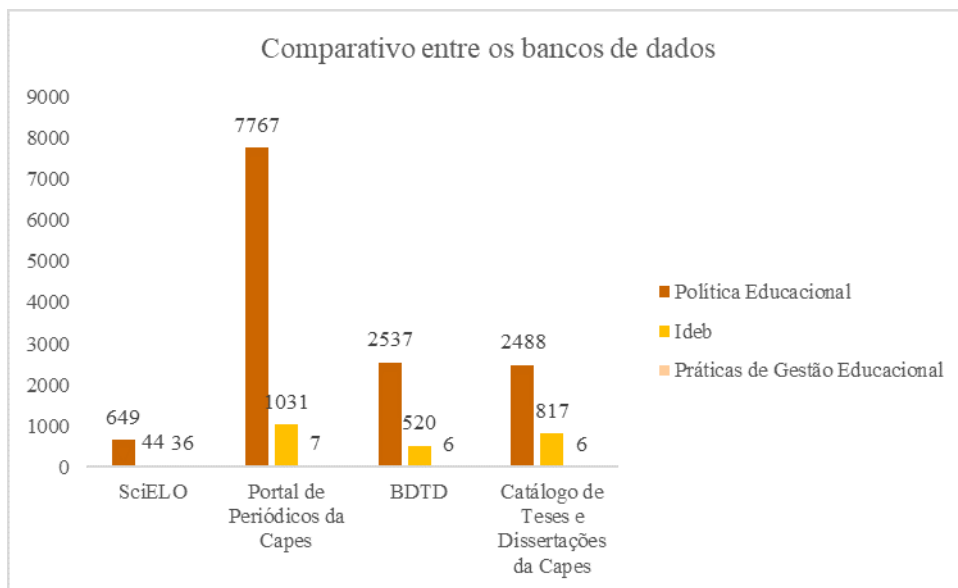
Tendo explicitado o período da pesquisa, se torna importante definir os critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos. Dessa forma, prezou-se por artigos, dissertações e teses que estivessem no período estipulado, dentro da área da educação, de abordagem tanto qualitativa quanto quantitativa, e que se encontrem escritos em qualquer língua. Quanto aos critérios de exclusão foi observado os que não atendem às prerrogativas de inclusão supracitadas, além dos trabalhos duplicados e que não permitissem acesso ao texto.

Após essa preparação para a pesquisa – planejamento – deu-se início à pesquisa de fato, buscando nos portais supracitados, pelos termos: “Política Educacional” e “Ideb”. Nestes, foi possível encontrar respectivamente: na SciELO - 649 e 44; Periódicos da Capes, 7.767 e 1031 arquivos; na BDTD – 2.537 e 520; e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes – 2.488 e 817, contando todos os tipos de trabalhos, artigos, teses e dissertações.

Durante a pesquisa, surgiu a necessidade de incluir o termo “Práticas de Gestão Educacional”, uma vez que este se relaciona ao objetivo da pesquisa e aparecer como termo recorrente no texto. Esperava-se, portanto, que esse termo ajudasse a refinar a busca por trabalhos que dialogassem com o objeto de estudo. Contudo, apareceram os seguintes resultados nos portais: SciELO - 36; Portal de Periódicos da Capes, 7 (sete) arquivos; na BDTD – 6 (seis); e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 6 (seis).

No geral, os trabalhos encontrados foram sistematizados em 4 (quatro) grupos, de acordo com seus repositórios (SciELO, Portal de Periódicos da Capes, BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes) e apresentados no Gráfico 1, para uma melhor visualização e compreensão dos dados.

Gráfico 1 - Resultados dos trabalhos encontrados nos 4 (quatro) repositórios



Fonte: SciELO; Portal de Periódicos da Capes; BDTD; Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Dados sistematizados pela autora (2022).

Observa-se no Gráfico 1, que existe um número consideravelmente expressivo de artigos, dissertações e teses que versam sobre as temáticas, mais especificamente quando diz respeito a Política Educacional. Deste para o Ideb apresenta-se uma queda brusca e mais notável ainda em relação ao termo Práticas de Gestão Educacional.

Precisava-se saber como esses resultados se comportavam quando os descritores fossem agrupados para que se consigam trabalhos que se aproximem mais do objetivo de pesquisa. Portanto, foram apresentados e analisados os resultados por bancos de dados primeiramente, depois comparados os achados entre os repositórios.

1.2 RESULTADOS DA PESQUISA NOS REPOSITÓRIOS ACADÊMICOS

Nesta seção são apresentados os resultados encontrados nos quatro repositórios acadêmicos, quais sejam: Portal da SciELO, Portal de Periódicos da Capes, BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, destacando as convergências e divergências dos achados em seus bancos de dados, bem como sinalizando de que forma cada repositório apresenta os trabalhos quando os termos são agrupados.

1.2.1. Portal da SciELO

A SciELO é um portal de periódicos eletrônicos conhecido no meio acadêmico como um dos maiores da América Latina. Neste portal são permitidas pesquisas de artigos científicos de revistas de diferentes países. Criada pela Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP) em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (Bireme), o acesso à esta plataforma é gratuito. Importante destacar que a SciELO também produz e divulga alguns indicadores do uso e do impacto desses periódicos científicos⁷.

Nos registros encontrados na SciELO, dos descritores apresentados individualmente, 649 para “Política Educacional”, 44 para “Ideb” e 36 para “Práticas de Gestão Educacional” trouxeram algumas especificidades quanto ao ano de publicações, como: o termo “Política Educacional” apareceu com publicações em todos os anos do lapso temporal (2010-2022); o “Ideb”, por algum motivo que não foi possível detectar, não apresentou registro de publicações apenas no ano de 2010; já o termo “Práticas de Gestão Educacional” demonstrou ausência de publicações nos anos de 2010, 2011, 2012, 2017, 2021 e 2022.

Durante a pesquisa, com um único descritor, foi notório perceber a presença de um grande número de trabalhos. Neste sentido, esse emaranhado de pesquisas pode possibilitar ao pesquisador construir um acervo volumoso sobre um tema específico, mas em contrapartida, pode levá-lo a perder o foco da sua investigação. Por esse motivo, agregar outros termos ajuda a redefinir sua busca, como pode-se observar na Tabela 1.

Tabela 1 - Resultados da busca a partir dos descritores agrupados - Portal da SciELO

DESCRITORES	CAMPOS	REGISTROS
“Política Educacional”AND“Ideb”	Todos	11
“Política Educacional”AND“Práticas de Gestão Educacional”	Todos	11
“Ideb”AND“Prática de Gestão Educacional”	Todos	0
“Política Educacional”AND“Ideb”AND“Prática de Gestão Educacional”	Todos	0

Fonte: SciELO (2022)

⁷ Informações extraídas do site: <https://www.scielo.br/>.

Neste repositório, quando se agrupam os termos em duplas “Política Educacional”AND“Ideb” e “Política Educacional”AND“Práticas de Gestão Educacional”, apresentados na Tabela 1, os números permanecem os mesmos, 11 artigos. No entanto, quando agrupados “Ideb”AND“Prática de Gestão Educacional” ou em trio como “Política Educacional”AND“Ideb”AND“Prática de Gestão Educacional”, os registros são zerados. Isso leva a crer que, apesar do Ideb estar relacionado às ações dos gestores na prática, na teoria os pesquisadores ainda não conseguem fazer essa vinculação.

Retomando a questão do ano de publicação dos trabalhos, observou-se também que, quando agrupados os termos em duplas, cujos resultados foram 11 registros, o ano de 2010 continua sendo o que menos apresenta publicações. Este ano foi marcado por dois eventos importantes: a eleição da presidenta Dilma Rousseff, primeira mulher a assumir este cargo no Brasil; e mais específico para a educação, a primeira Conferência Nacional de Educação (CONAE), no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, com o tema “Conae: Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”. Esta conferência tem sido um espaço de discussão que trata da qualidade da educação nacional a partir dos encaminhamentos e estratégias para efetivação das Políticas Educacionais.

Dessa forma, entende-se que o ano de 2010 poderia ter sido um momento para se articular diferentes discussões nesse evento, alavancando muitas publicações acerca dos termos “Política Educacional”, “Ideb” e “Prática de Gestão Educacional”. Pelo contrário, foi justamente neste período em que se observou uma maior lacuna.

1.2.2. Portal de Periódicos da Capes

O Portal de Periódicos da Capes foi pensado desde os anos 90, mas oficialmente lançado em 11 de novembro de 2000 a partir do Programa de Apoio à Aquisição de Periódicos (PAAP), que objetiva fortalecer as Pós-Graduações do Brasil. O referido portal conta com mais de 49 mil periódicos com texto completo e 455 bases de dados de

conteúdo diversos. Disponibiliza acervo científico digital atualizado e com alto fator de impacto para a comunidade acadêmica⁸.

Neste repositório encontrou-se um número ainda maior de trabalhos (artigos e dissertações) do que no portal da SciELO, sendo: 7.767 sobre Política Educacional (7721 artigos e 46 dissertações); 1031 sobre Ideb (1025 artigos e 06 dissertações) e 7 sobre Práticas de Gestão Educacional (todos artigos). Com esses dados é possível observar a discrepância dos números de registros entre os termos utilizados, principalmente o último. Se observada a Tabela 2, os números ficam ainda mais distantes quando se agrupam os termos.

Tabela 2 - Resultados da busca a partir dos descritores agrupados - Portal de Periódicos da Capes

DESCRITORES	CAMPOS	REGISTROS
“Política Educacional”AND“Ideb”	Todos	264
“Política Educacional”AND“Prática de Gestão Educacional”	Todos	2
“Ideb”AND“Prática de Gestão Educacional”	Todos	0
“Política Educacional”AND“Ideb”AND“Prática de Gestão Educacional”	Todos	0

Fonte: Portal de Periódicos da Capes (2022)

Na Tabela 2, apenas os termos agrupados “Política Educacional”AND“Ideb”, exibiram um número expressivo, em relação aos outros, 264 registros. Em seguida os termos “Política Educacional”AND“Prática de Gestão Educacional”, apresentaram apenas 2 (dois) trabalhos e os demais sejam em dupla como “Ideb”AND“Prática de Gestão Educacional” ou em trio como “Política Educacional”AND“Ideb”AND“Prática de Gestão Educacional” não trouxeram nenhum registro. Vale ressaltar que a pesquisa foi realizada buscando em todos os campos, a fim de ampliar a margem de achados.

Neste repositório, a maioria dos trabalhos encontrados foram artigos, estes tiveram publicações durante todos os anos que compreendem o lapso temporal (2010/2022), no entanto, observa-se também um número menor de publicações no ano de 2010 em relação aos outros. Esta questão pode ser explicada pelo pouco tempo de instituição do Ideb, mas não pode ser justificada uma vez que as discussões para implementação dessa política

⁸ Informações extraídas do site: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>

foram intensas, o que, em tese, deveria levar os estudiosos da área a se interessarem por escrever a respeito.

Foi observado também que o termo “Prática de Gestão Educacional” continua com um número muito reduzido de trabalhos, 7 (sete) registros. Esta questão tornou-se inquietante à medida que se compreende a necessidade de se discutir um tema tão profícuo, quando se trata de Política Educacional e Ideb.

Dessa forma, como esta tese discutiu as tomadas de decisões dos DMEs, a partir das práticas de gestão desses atores em seus municípios, interessou saber o porquê dessa ausência de discussões sobre o tema no meio acadêmico. É uma questão que pôde ser respondida ou melhor, compreendida no decorrer do texto.

1.2.3. BDTD

Coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT), a BDTD tem como objetivo dar maior visibilidade à produção científica nacional, uma vez que funciona como repositório de teses e dissertações publicadas por 127 instituições de Pós-Graduação brasileiras. O portal tem em seu banco de dados, 713.545 documentos, sendo: 517.065 dissertações e 196.480 teses⁹.

Na BDTD os números continuaram se afunilando, principalmente no que se refere ao termo “prática de gestão educacional”, como aconteceu com os repositórios da SciELO e do Portal de Periódicos da Capes. De um número de 2.537 registros sobre Política Educacional e 520 para Ideb, caiu para 67 a quantidade de trabalhos (dissertações e teses) sobre o descritor Prática de Gestão Educacional. A mesma coisa acontece com os termos agrupados, como se pode observar na Tabela 3.

Tabela 3 - Resultados da busca a partir dos descritores agrupados – BDTD

DESCRITORES	CAMPOS	REGISTROS
“Política Educacional”AND“Ideb”	Todos	67
“Política Educacional”AND“Prática de Gestão Educacional”	Todos	1
“Ideb”AND“Prática de Gestão Educacional”	Todos	0
“Política Educacional”AND“Ideb”AND“Prática de Gestão Educacional”	Todos	0

⁹ Informações extraídas do site: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>

Fonte: BDTD (2022)

Como a BDTD abriga apenas dissertações e teses é natural que os números sejam inferiores, portanto, os termos agrupados também sofrem queda: 67 registros para os termos “Política Educacional”AND“Ideb”, apenas 1 (um) para “Política Educacional”AND“Prática de Gestão Educacional” e os demais “Ideb”AND“Prática de Gestão Educacional” e “Política Educacional”AND“Ideb”AND“Prática de Gestão Educacional” têm seus registros zerados, indicando um esvaziamento de trabalhos que discutam as temáticas correlacionadas apontadas na pesquisa.

No geral, os anos de publicações neste portal foram diversos e dessa vez, aponta-se um número significativo, em relação aos demais, de trabalhos publicados em 2020, mais dissertações do que teses. Se observado nos resultados do agrupamento dos termos “Política Educacional”AND“Ideb”, dos 67 resultados, 7 (sete) dissertações foram defendidas em 2010 e 8 (oito) em 2011, ano em que se percebeu o maior número de registros. Neste caso, o ano de 2010 que vinha apresentando menores números de publicações, consegue, neste repositório apresentar resultado mais significativos.

No agrupamento “Política Educacional”AND“Prática de Gestão Educacional”, como apontado na Tabela 3, apenas um trabalho foi encontrado, defendido em 2013. Já para o agrupamento “Ideb”AND“Prática de Gestão Educacional” parece não existir uma relação entre eles que justifique a escrita de um trabalho acadêmico.

1.2.4. Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

O Catálogo de Teses e Dissertações da Capes é um sistema de busca bibliográfica que reúne registros desde 1987. Em 15 de fevereiro de 2006 através da Portaria nº 13/2006, foi instituída a divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos no Brasil. Dessa forma, desde de 2006, todas as dissertações e teses defendidas, devem obrigatoriamente fazer parte do repositório da Capes, sendo este o maior do Brasil, para este tipo de trabalho acadêmico¹⁰.

¹⁰ Informações extraídas do site: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>

Assim, como a BDTD o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, como o próprio nome indica só recebe e armazena dissertações e teses de todas as instituições de nível superior do país. Este repositório contribui sobremaneira para o crescimento dos cursos de Pós-Graduação, uma vez que presta um serviço salutar na divulgação e disseminação dos trabalhos acadêmicos ali depositados. Esse foi o principal motivo da escolha deste banco de dados.

Os números dos registros que apareceram no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, não foge à regra em relação aos outros bancos de dados. Começam com uma quantidade expressiva de 2.488, quando o descritor é Política Educacional, 817 para registros cujo descritor seja Ideb e cai demasiadamente quando se trata do termo “Práticas de Gestão Educacional, com um número reduzido de 6 (seis) registros. Em relação ao primeiro descritor, o último equivale apenas a 0,24% do total de registros. Essa discrepância acontece também, e drasticamente, quando são agrupados os termos (ver Tabela 4), como aconteceu nos três repositórios anteriores.

Tabela 4 - Resultados da busca a partir dos descritores agrupados - Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

DESCRITORES	CAMPOS	REGISTROS
“Política Educacional”AND“Ideb”	Todos	94
“Política Educacional”AND“Práticas de Gestão Educacional”	Todos	2
“Práticas de Gestão Educacional”AND“Ideb”	Todos	1
“Política Educacional”AND“Ideb”AND“Práticas de Gestão Educacional”	Todos	0

Fonte: Catálogo de teses da Capes (2022).

Percebeu-se na Tabela um distanciamento numérico nos registros dos descritores apresentados. São 94 para os termos “Política Educacional”AND“Ideb”, 2 (dois) para “Política Educacional”AND“Práticas de Gestão Educacional”, 1 (um) para “Práticas de Gestão Educacional”AND“Ideb” e para o termo triplo “Política Educacional”AND“Ideb”AND“Práticas de Gestão Educacional” nenhum resultado.

Observou-se que os trabalhos encontrados a partir dos termos agrupados ficaram divididos de maneira quase uniforme entre os anos do lapso temporal (2010-2022), com exceção de 2019 (1 trabalho) e 2020 (2 trabalhos). Com o termo “Política Educacional”AND“Ideb” apareceram trabalhos no ano de 2010, diferente dos primeiro

portais pesquisados. Para o termo “Política Educacional”AND“Práticas de Gestão Educacional” aparecem dois trabalhos, um em 2013 e outro em 2015, ambos dissertações. Já para o termo “Práticas de Gestão Educacional”AND“Ideb” aparece apenas 1 (um) trabalho (dissertação), defendido em 2017.

Como foi possível observar em todas as tabelas (1, 2, 3 e 4), quando os descritores são agrupados em duplas, acompanhados do termo AND (em inglês significa “e”), os números caíram consideravelmente e quando agrupados em trio, os registros foram zerados em todos os repositórios. Isso porque realizou-se a pesquisa considerando que esses termos estivessem presentes em todos e quaisquer campos (título, resumo ou corpo do texto), já que o número aparece de forma muito reduzida.

Dessa forma, foi preciso repensar a investigação e reduzir os descritores, descartando aquele que apareceu na pesquisa de forma limitada, como foi o caso do termo “Práticas de Gestão Educacional”, a fim de analisar os trabalhos e conseguir responder às questões de pesquisa que dizem respeito à metodologia da investigação realizada. Importante destacar que os trabalhos sobre Práticas de Gestão Educacional foram excluídos da pesquisa, mas servirão de bibliografia a ser consultada.

1.3 SÍNTESE DOS TRABALHOS A PARTIR DOS DESCRITORES “POLÍTICA EDUCACIONAL”AND “IDEB”

Após observar que a pesquisa não avançava utilizando os três descritores agrupados foi necessário proceder com a exclusão do termo “Práticas de Gestão Educacional” e realizar uma nova pesquisa nos 4 (quatro) repositórios cujos resultados são apresentados na Tabela 5.

Tabela 5 - Síntese dos resultados da busca com apenas dois descritores (todos os campos) em todos os repositórios

REPOSITÓRIOS	DESCRITORES		
	“Política Educacional”	“Ideb”	“Política Educacional”And”Ideb”
SciELO	649	44	11
Portal de Periódicos da Capes	7.767	1.031	264
BDTD	2.537	520	67
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	2.488	817	96

Fonte: SciELO; Portal de Periódicos da Capes; BDTD; Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2022).

Na Tabela, quando foram sintetizados os resultados para os descritores “Política Educacional”AND“Ideb”, nos quatro repositórios (SciELO, Portal de Periódicos da Capes, BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes) selecionados para a pesquisa, obtiveram-se resultados ainda mais expressivos, no entanto, era preciso investigar se todos esses resultados condiziam com o estudo que se desejava realizar. Portanto, foi preciso redefinir a pesquisa buscando resultados mais próximos do esperado, listando apenas os trabalhos cujos descritores aparecessem nos resumos. Estes resultados são apresentados na Tabela 6.

Tabela 6 - Resultados da busca com os descritores que aparecem nos resumos

REPOSITÓRIOS	DESCRITORES
	“Política Educacional”And”Ideb”
SciELO	03 (artigos)
Portal de Periódicos da Capes	39 (38 artigos e 01 tese)
BDTD	46 (32 dissertações e 14 teses)
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	45 (32 dissertações e 13 teses)

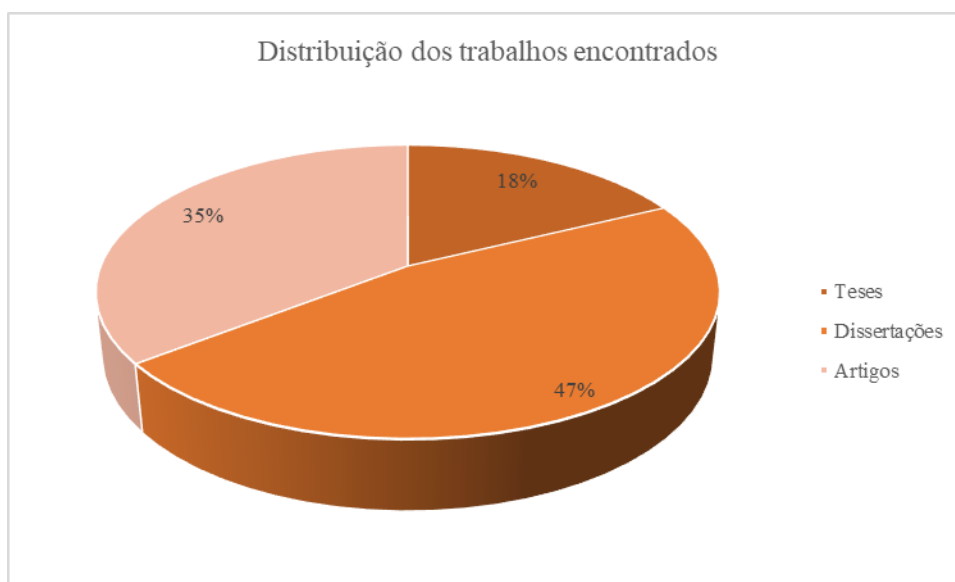
Fonte: SciELO; Portal de Periódicos da Capes; BDTD; Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2022).

Os dados acima explicitados permitiram observar uma diferença notável nos resultados do primeiro repositório (SciELO), para os demais, embora esse número já se apresentasse baixo na pesquisa mesmo quando esta foi realizada em todos os campos. Dos 11 registros encontrados, quando pesquisado nos resumos cai para 3 (três). Já os outros repositórios tiveram registros que se aproximaram, todos na casa dos 40, mesmo que na pesquisa em todos os campos, a discrepância entre eles era acentuada. O Portal de Periódicos da Capes que apresentava um número de 264 registros, ao redefinir a pesquisa fica com 41 trabalhos, menos que o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (45) e a BDTD (46). Esse fato acontece porque muitos autores apenas citam de forma superficial o descritor, mas no resumo não aparece por não ser um termo prioritário em sua pesquisa.

Importante destacar que dos 264 registros encontrados no Portal de Periódicos da Capes, 15 trabalhos estavam repetidos. Essa questão reforça a necessidade de maior atenção ao realizar a pesquisa e expõe uma fragilidade do banco de dados que deveria corrigir esses problemas para que não sejam cometidos esses tipos de erros.

No total desta fase da pesquisa foram encontrados em todos os repositórios 38 artigos, 50 dissertações e 19 teses que têm em seus resumos os termos “Política Educacional” e “Ideb”. Embora na tabela apresentada apareçam 41 artigos, destes 3 (três) estão contidos nos dois bancos de dados, SciELO e Portal de Periódicos da Capes. Da mesma forma acontece com as dissertações e teses, ao realizar a pesquisa foi possível observar que alguns trabalhos estavam depositados tanto no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, quanto na BDTD. No caso das dissertações, das 64, 14 estavam nos dois bancos, assim também como as teses das 28, 9 constavam nos dois bancos supracitados e foram excluídas da contagem para que fosse apresentado um número real de trabalhos, como aparece em porcentagem no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Distribuição dos trabalhos encontrados



Fonte: SciELO; Portal de Periódicos da Capes; BDTD; Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Dados sistematizados pela autora (2022).

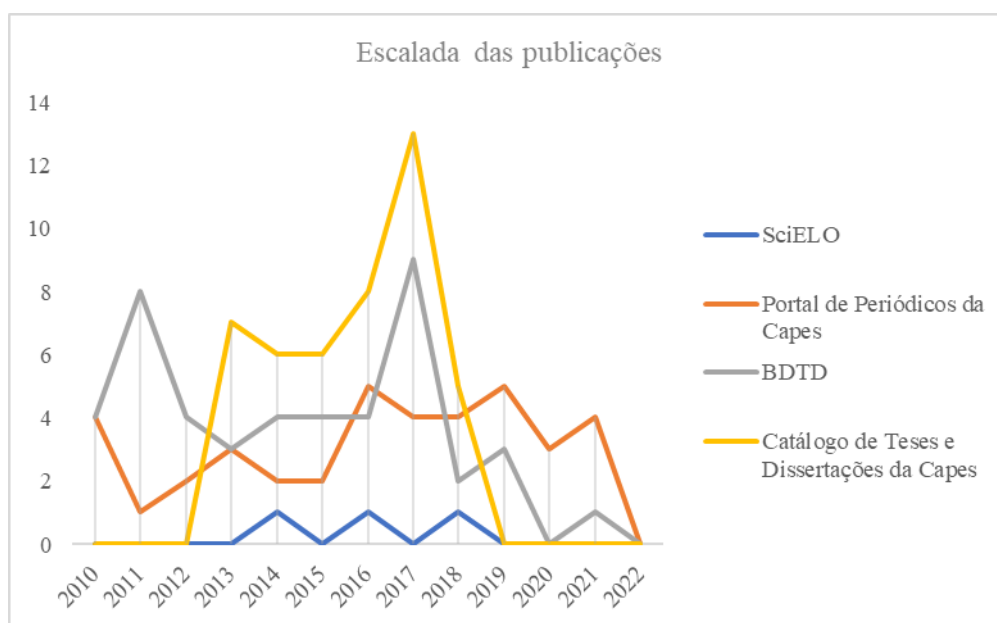
No portal da SciELO foram encontrados 3 (três) artigos, sendo publicados nos anos de 2014, 2016 e 2018. No Portal de Periódicos da Capes foram 39 trabalhos (38 artigos e 1 (uma) tese, destes foram publicados: 4 (quatro) em 2010, 1 (um) em 2011, 2 (dois) em 2012, 03 (três) em 2013, 2 (dois) em 2014, 2 (dois) em 2015, 5 (cinco) em 2016, 4 (quatro) em 2017, 4 (quatro) em 2018, 5 (cinco) em 2019, 3 (três) em 2020 e 4 (quatro) em 2021.

Observaram-se publicações no Portal de Periódicos da Capes em todos os anos, com exceção de 2022¹¹, que integram o lapso temporal da pesquisa. A BDTD inicia-se com 4 (quatro) publicações em 2010, 8 (oito) em 2011, 4 (quatro) em 2012, 3 (três) em 2013, 4 (quatro) em 2014, 4 (quatro) em 2015, 4 (quatro) em 2016, 9 (nove) em 2017, 2 (duas) em 2018, 3 (três) em 2019 e 1 (uma) em 2021, não apresentando nenhum registro em 2020 e 2022.

Já no portal de Catálogo de Teses e Dissertações da Capes os registros começam em 2010, mas só foi possível ter acesso aos trabalhos a partir de 2013, uma vez que (24) trabalhos anteriores a essa data não constam na Plataforma Sucupira. Neste catálogo foram encontrados: 7 (sete) em 2013, 6 (seis) em 2014, 6 (seis) em 2015, 8 (oito) em 2016, 13 em 2017, 5 (cinco) em 2018, mas não se apresentaram trabalhos nos anos 2019 até 2022.

Para uma melhor compreensão da escalada anual de publicações dos trabalhos encontrados nos repositórios, apresenta-se escalada de publicações nos repositórios representada no Gráfico 3, no qual foi possível perceber as discrepâncias, lacunas e limitações de cada um no que diz respeito aos registros dos trabalhos em seus bancos de dados.

Gráfico 3 - Escalada de publicações nos repositórios



¹¹ Como a pesquisa foi encerrada no final de janeiro de 2022, este pode ter sido um dos motivos pelos quais não se encontraram registros neste ano.

Fonte: SciELO; Portal de Periódicos da Capes; BDTD; Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Dados sistematizados pela autora (2022).

De acordo com o Gráfico 3, observa-se o momento em que se inicia a pesquisa (2010), no qual, dois dos repositórios começam e terminam com seus registros zerados, demonstrando uma lacuna, a saber, Portal SciELO e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Dessa forma, observou-se que foi registrada uma quantidade de trabalhos abaixo da média do que se podia esperar, visto que se passaram 4 (quatro) anos de implementação do Ideb, havendo assim, tempo propício para se discutir, criticar e avaliar a política, através dos diferentes trabalhos acadêmicos.

A própria imagem do gráfico apresentado denota uma figura confusa, totalmente irregular, cheia de altos e baixos, demonstrando momentos nos quais houve um avanço considerável das publicações, mas em outros anos, em um mesmo repositório, é percebida uma queda acentuada, sem justificativa aparente, por esse motivo as discrepâncias entre os registros dos repositórios são tão perceptíveis.

Observou-se limitações no número das pesquisas com poucos registros, mas também do próprio repositório, como foi o caso do site do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes que apresentou inconsistências nos dados exigindo maior atenção e necessidade de repetir a pesquisa diversas vezes. Em alguns momentos o site apresentou mensagens de erro do sistema, dados absurdos, com números altíssimos e mensagens de que o sistema estava em manutenção. Esses problemas dificultaram sobremaneira a realização da pesquisa.

De acordo com a imagem da figura apresentada pôde-se perceber que o pico maior de trabalhos foi o ano de 2017, totalizando 26 trabalhos, logo depois tem-se uma queda abrupta em 2018, apresentam-se poucos registros em 2019, 2020, 2021 e em 2022, pelo fato da pesquisa ter sido encerrada em janeiro, não se encontrou nenhum registro no banco de dados desse ano, nos repositórios consultados.

Outro fator que chamou atenção nesta pesquisa diz respeito ao número de revistas em que foram publicados os artigos científicos. Neste caso não existiu uma revista que se destacasse como específica para publicação de trabalhos com estas temáticas, pois foi listada uma infinidade de revistas, como pode ser visualizado no Quadro 1.

Quadro 1 - Lista das revistas em que foram publicados os artigos científicos

REVISTA	PORTAL SCIELO	PORTAL PERIÓDICOS DA CAPES
Cadernos CEDES	-	01
Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas	----	01
Cadernos de Pesquisa	----	01
Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional	----	01
Collectivus, Revista de Ciências Sociales	----	01
Eccos Revista Científica	----	01
Educação e Realidade	01	01
Educação em Foco	----	01
Educação em Questão	----	01
Educación	----	01
Educar em Revista	----	01
Education Policy Analysis Archives	----	01
Educere et Educare	----	01
Estudos em Avaliação Educacional	----	03
Holos	----	01
Política e Gestão Educacional	----	01
Práxis Educativa	----	01
Reflexão Contábil	----	01
Revista Brasileira de Assuntos Regionais e Urbanos (BARU)	----	01
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	01	01
Revista Contabilidade, Gestão e Governança (CGG)	----	01
Revista de Educação Pública	----	01
Revista de Gestão e Avaliação Educacional	----	01
Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó	----	01
Revista Educação e Cultura Contemporânea	----	01
Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación	----	01
Revista Espaço do Currículo	----	01
Revista Exitus	----	01
Revista HISTEDBR On-line		01
Revista Horizontes	----	01
Revista Iberoamericana de Educación	----	01
Revista Intersaberes	----	02
Revista Periferia	----	01
Revista Portuguesa de Educação	01	01
Revista Vértices	----	01
TOTAL	03	38

Fonte: elaboração da autora (2022)

Neste quadro são listadas diferentes revistas nacionais e internacionais em dois repositórios nos quais foi realizada a pesquisa sobre artigos científicos. Uma vez que foram relacionadas 35 revistas, a média para publicação foi de 1,08 artigos por revista. Isto remete ao fato de que esse campo de discussão carece de uma maior articulação no meio acadêmico para que venha a se constituir enquanto um observatório de Políticas Educacionais.

Apenas a revista Estudos em Avaliação Educacional apresentou 3 (três) artigos publicados, todos do repositório do Portal de Periódicos da Capes. Entende-se que a

referida revista, fundada desde 1990 e pelo seu foco de interesse que consiste em publicar trabalhos relacionados com a questão da avaliação educacional, poderia ter apresentado um número mais expressivo de trabalhos durante este período. A Revista *Intersaberes* apresentou 2 (dois) artigos. Todas as demais constam, nestes repositórios, com apenas um registro para cada uma, inclusive as *Revistas de Gestão e Avaliação Educacional* e *Education Policy Analysis Archives* que também trazem em seus objetivos o estudo da política de avaliação educacional, como premissa para seus estudos.

Assim, como no gráfico apresentado anteriormente, nesta tabela nota-se a discrepância na quantidade de artigos científicos publicados no portal da SciELO para os do Portal de Periódicos da Capes. O primeiro corresponde a apenas 7,5% da quantidade de artigos científicos publicados no segundo. Essas são limitações que precisam ser superados em um banco de dados tão importante para pesquisa acadêmica quanto o portal da SciELO.

Em relação à distribuição geográfica das pesquisas, na quantidade de trabalhos (dissertações e teses) defendidas neste período por estados, apresentam-se aspectos curiosos que foram questionados e discutidos a partir da observação da Tabela 7.

Tabela 7 - Resultados das dissertações e teses defendidas por estado

ESTADOS	PORTAL PERIÓDICOS DA CAPES	BDTD	CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES
Acre	----	----	----
Alagoas	----	1	1
Amapá	----	----	----
Amazonas	----	----	1
Bahia	----	----	----
Ceará	----	2	2
Distrito Federal	----	3	----
Espírito Santo	----	----	----
Goiás	----	1	1
Maranhão	----	1	----
Mato Grosso	----	----	----
Mato Grosso do Sul	----	5	3
Minas Gerais	----	3	2
Pará	----	1	2
Paraíba	----	2	3
Paraná	----	5	6
Pernambuco	----	3	2
Piauí	----	----	----
Rio de Janeiro	----	2	6
Rio Grande do Norte	----	1	3
Rio Grande do Sul	01	5	5
Rondônia	----	----	----
Roraima	----	----	----

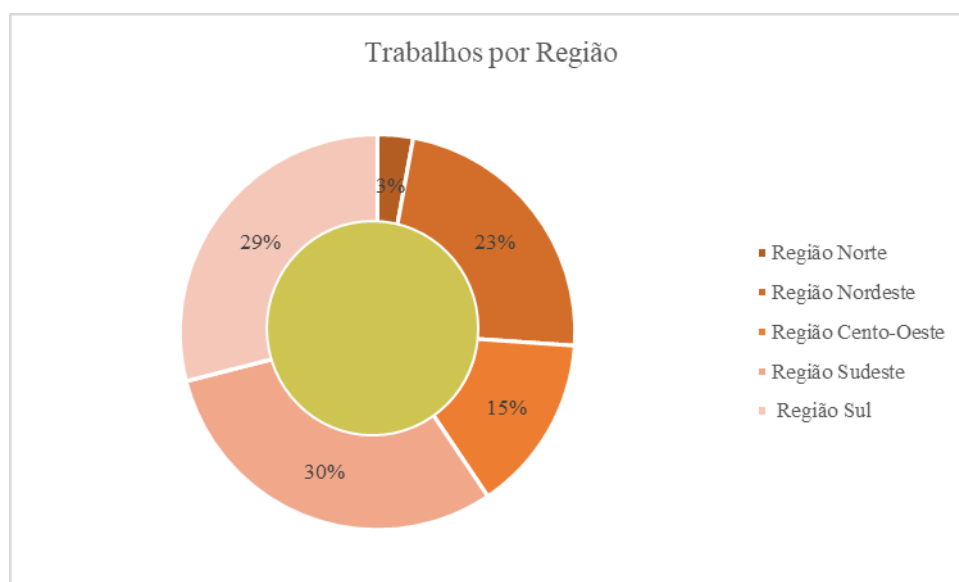
Santa Catarina	----	1	1
São Paulo	----	10	7
Sergipe	----	----	----
Tocantins	----	----	----
TOTAL	01	46	45

Fonte: elaboração da autora (2022)

Como dito anteriormente, desses números que apareceram na Tabela 7, 14 dissertações e 9 (nove) teses são comuns nos repositórios da BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, tem-se um total geral de 50 dissertações e 19 teses. Dos 69 trabalhos (dissertações e teses) encontrados, a maioria são de universidades dos estados de São Paulo (10), Rio Grande do Sul (9), Paraná (8), Mato Grosso do Sul e Rio de Janeiro (7 cada um).

Essa inquietação causa estranheza à medida que dos 69 trabalhos que apareceram nos resultados apenas 2 (dois) são de estados da região Norte e 16 da região Nordeste, regiões com maior número de estados. A distribuição dos trabalhos para as outras regiões delinear-se da seguinte forma: Centro-Oeste 10; Sul 20; e Sudeste 21 trabalhos, notando-se uma predominância de dissertações e teses defendidas nessa região, como se pode visualizar no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Localização regional dos trabalhos defendidos entre 2010 a 2022



Fonte: SciELO; Portal de Periódicos da Capes; BDTD; Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Dados sistematizados pela autora (2022).

A esse respeito, ao comparar, no Gráfico 4, a quantidade de pesquisas da região Sudeste (com maior número de trabalhos) com a região Nordeste, couberam algumas indagações: Os nordestinos chegam menos aos cursos de Pós-Graduação? Quais fatores que levam os sudestinos a se interessarem por pesquisas que discutem essa temática? Por que os estados das regiões, cujo Ideb é mais baixo, como a Bahia, Piauí e Sergipe, não apresentam pesquisas, em nível de Pós-Graduação, na área?

Neste caso, existe uma exceção na região Nordeste. O estado do Ceará, que tem alcançado nos últimos anos um dos melhores Ideb do Brasil e o melhor da região Nordeste, aparece na busca com 3 (três) trabalhos, junto com Paraíba e Rio Grande do Norte. Pode-se observar que o estado de Pernambuco sai à frente com 5 (cinco) trabalhos, sendo responsável por 31,25% dos trabalhos da região enquanto que Alagoas e Maranhão registram 1 trabalho cada um e Bahia, Piauí e Sergipe não registram nenhum trabalho. Desse modo, faz-se necessário compreender a falta de interesse e/ou motivação dos pesquisadores da região Nordeste para desenvolver estudos sobre essa temática, que apresenta uma necessidade de aprofundamento por se tratar de um terreno fértil para estes embates.

Existe uma predominância de trabalhos defendidos na região Sudeste, com exceção do estado do Espírito Santo que não apresentou nenhuma pesquisa. Já os estados de Minas Gerais e São Paulo, maiores estados em número de municípios (853 e 645 respectivamente), seguidos pelo Rio de Janeiro, foram responsáveis por uma quantidade de trabalhos superior aos outros estados. É importante destacar que a região Sul, com apenas 3 (três) estados, foi responsável por 29% dos trabalhos localizados nos repositórios acadêmicos.

A presente sistematização dos dados permitiu identificar um déficit acentuado de trabalhos na região norte, segunda maior região em número de estados, representada no gráfico com apenas 3% dos trabalhos, concentrados no estado do Pará. Os demais estados, embora tenham conseguido alcançar a meta estipulada pelo índice, com exceção de Amapá e Roraima, não apresentaram Ideb expressivo. Esse fato demonstra um desinteresse por parte dos cursos de Pós-Graduação das instituições de ensino superior em relação à área de Políticas Educacionais, sobretudo as que discutem os indicadores educacionais.

Após a discussão dos dados estatísticos e a constatação de que restaram 107 trabalhos, sendo: 38 artigos, 50 dissertações e 19 teses, realizou-se a leitura dos resumos, a fim de identificar as metodologias utilizadas nos trabalhos, elencando apenas os que usam a ACP enquanto metodologia no tratamento dos dados.

1.4 METODOLOGIAS DAS PESQUISAS ENCONTRADAS NOS REPOSITÓRIOS ACADÊMICOS

Com foco na observação das metodologias apresentadas nas pesquisas acadêmicas encontradas nos 4 (quatro) repositórios, realizou-se a leitura dos resumos dos trabalhos, com o intuito de verificar a escolha dos autores nas diferentes propostas que o campo científico vem apresentando para se estudar diferentes objetos. Pretendeu-se também identificar-se os trabalhos que dialogavam com a ACP, uma vez que esta tem se constituído como um importante método para compreensão e análise das políticas desde sua concepção até a implementação.

A escolha pela leitura dos resumos, e não do texto completo, se deu pelo fato de que a leitura na íntegra demandaria muito tempo, sendo necessário que a tese fosse baseada em uma Revisão Sistemática, como não é o caso desta. Ela contém uma Revisão Sistemática por considerar que seja fundamental para o estudo.

A leitura dos 107 resumos apresentou alguns entraves como: a) Instabilidade dos bancos de dados; b) Dificuldade de encontrar os resumos em seus bancos de dados, alguns tiveram que ser buscados diretamente na internet usando o título do trabalho; c) Trabalhos com o título em outro idioma, dificultando a busca; d) Artigos com o mesmo título publicados na mesma revista com anos diferentes; e) Trabalhos com títulos que apresentavam pequenas modificações para serem publicados em diferentes revistas. No entanto, a questão mais recorrente nos trabalhos foi a maioria não ter citado a metodologia, como se pode observar na Tabela 8.

Tabela 8 - Divisão dos trabalhos por tipos de metodologias

TIPOS DE METODOLOGIAS							TOTAL
ACP	Análise documental	Estudo de caso	Etnografia	Outras	Não citou	Citou apenas instrumentos	
04	33	07	01	05	42	15	107

Fonte: SciELO; Portal de Periódicos da Capes; BDTD; Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Dados sistematizados pela autora (2022).

Dos 107 trabalhos, 53,27% não citaram a metodologia ou citaram apenas instrumentos de coleta de dados, como se pode ver na Tabela 8. Entendendo que o resumo é o “cartão de visita” do trabalho, uma vez que é a partir dele que se resolve ler ou não o texto por completo, este deveria priorizar os aspectos mais relevantes da pesquisa, ou seja, objetivo, metodologia, sujeitos, base teórica e síntese dos resultados. Porém, o que se observou foi uma fragilidade destes textos nos quais foram trazidos outros aspecto em detrimento do que precisava ser apresentado.

Mainardes (2007; 2015; 2018), tem se debruçado sobre esse assunto e em 2021 realizou uma pesquisa na qual denunciava a fragilidade teórico-metodológica das teses vinculadas às linhas de pesquisa de Política Educacional no Brasil no que se refere aos aspectos epistemológicos. A análise apontou para um número muito reduzido de pesquisas voltadas às discussões sobre a produção do conhecimento nessa área e a necessidade de mudanças eficazes nos programas de Pós-Graduação no sentido de fomentarem uma formação que qualifique a produção acadêmica evitando a superficialidade dos trabalhos.

Nesta pesquisa, de modo geral, as metodologias não ficaram claras na maioria dos trabalhos. Onde se vê na Tabela 8, a quantidade de trabalhos que fizeram opção por trabalhar com análise documental (33 trabalhos), ora era entendida como metodologia, mas outras vezes, mesmo trazendo-a enquanto metodologia, no decorrer do resumo esta era entendida como um apêndice de uma revisão bibliográfica.

Não foi possível compreender a escolha dos autores pela metodologia de análise documental, lendo apenas os resumos, mas essa opção demasiada pode ter justificativas dentro do texto, fato esse que pode se tornar motivo de uma investigação futura potente. Das outras escolhas notam-se 7 (sete) para Estudo de caso, 4 (quatro) para ACP, 1 (uma) para Etnografia e 5 (cinco) para outros tipos de metodologias, segundo os autores dos trabalhos, a saber: Modelo *Chaid*; *Proposity Score Matching* (PSN); Análise Qualitativa Comparativa (QCA); Índice de Condições de Qualidade (ICQ); e Análise de Regressão.

Causou estranheza também nesta pesquisa de Revisão Sistemática o fato de que desses 107 trabalhos, apenas 4 (quatro), ou seja, 3,74% optaram pela ACP. Um número

muito resumido se levar em consideração que a ACP trata exclusivamente de um método para análise de políticas. Dessa forma, percebe-se um distanciamento entre as pesquisas no Brasil, com essa abordagem, talvez pelo fato de ainda ser pouco divulgada no meio acadêmico.

Como se pode observar no Quadro 2, das 4 (quatro) pesquisas que trabalham com a ACP, 3 (três) são em nível de mestrado e 1 (uma) de tese, não havendo nenhum artigo que trabalhasse a partir dessa metodologia. Estas foram listadas para que se pudesse visualizá-las com maior clareza. Todas estavam contidas na BDTD e duas estavam também no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Quadro 2 - Pesquisas que trabalham com a ACP

Nº	TÍTULO	AUTOR (A)	ANO	TIPO	IES	REP.
01	Gestão Pedagógica em tempos de Ideb	Seandra Doroteu de Macedo	2011	Dissertação	Universidade Estadual do Ceará	BDTD
02	Gestão da escola pública municipal e utilização do Ideb: as “traduções” no contexto da prática.	Andreia Melanda Chirinea	2016	Tese	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília)	Catálogo de Tese e Dissertações da Capes BDTD
03	Educação gerencial e avaliação de desempenho: um estudo sobre a política educacional do modelo de Gestão Todos por Pernambuco (2007-2016)	Sergio Andrade de Moura	2017	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa)	Catálogo de Tese e Dissertações da Capes BDTD
04	A qualidade da educação na concepção de gestores escolares de Pernambuco: um estudo em escolas com índices elevados em avaliação	Analice Martins da Silva	2017	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco	BDTD

Fonte: BDTD; Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Dados sistematizados pela autora (2022).

Quanto às defesas, estas se deram da seguinte forma: 1 (uma) em 2011, 1 (uma) em 2016 e 2 (duas) em 2017. O fato de já haver um trabalho defendido em 2011 discutindo a ACP, não explica, tampouco justifica a questão da ausência de trabalhos com essa abordagem, mas reforça a prerrogativa de que esta abordagem já tem tempo suficiente para sua consolidação no Brasil, porém a busca por ela ainda parece muito tímida, talvez

pelo desconhecimento da proposta de investigação, pela imbricação dos pesquisadores com outras formas de analisar as Políticas Educacionais ou como afirma Ball em entrevista à Mainardes:

Penso que a maioria das análises de políticas, agora e historicamente, não tem sido muito sofisticada teoricamente ou, de fato, em muitos casos não é embasada por teoria alguma. Isto significa que muitas das análises de políticas importam para seu trabalho pressupostos implícitos sobre como o mundo funciona, sobre o que é política, sobre o trabalho dos formuladores de políticas, sobre processos políticos – essas coisas são consideradas banais, elas não são discutidas – Há um humanismo não reflexivo, um positivismo simples, uma ingenuidade sobre a linguagem – e isso significa que distorções são construídas na forma como as pessoas pensam e pesquisam [...] (MAINARDES, 2015, p. 161).

Ball, nesta entrevista a Mainardes (2015), chama atenção para a forma a qual os pesquisadores se propõem fazer pesquisas, sem um conceito formado daquilo que se deseja alcançar, uma vez que se tem uma visão, muitas vezes, limitada da problemática e não se constrói um embasamento teórico consistente, ficando quase sempre no limiar das discussões. Isto pode ter acontecido com os trabalhos investigados.

As instituições às quais os programas de Pós-Graduação estão vinculados não tiveram predominância, pois todas foram de universidades de diferentes estados brasileiros, no entanto a região Nordeste teve o maior número de trabalhos sendo no Ceará, Paraíba e Pernambuco. O outro trabalho ficou com a região Sudeste, no estado de São Paulo.

Apenas 2 (dois) desses trabalhos trouxeram o descritor Ideb no título, o que não foi relevante, pois a ideia era que o termo estivesse no resumo das pesquisas. Observou-se também que os 4 (quatro) trabalhos listados traziam o Ideb enquanto foco da pesquisa, mas todos tinham como premissa a gestão. Gestão pedagógica, gestão da escola, modelo de gestão e concepção de gestores escolares. Embora tenham sido encontrados poucos registros com o descritor “Práticas de gestão escolar”, quando se deu início à pesquisa, percebe que é um termo recorrente dentro dos trabalhos, com outras nomenclaturas.

A pesquisa intitulada “Gestão Pedagógica em tempos de Ideb” de Seandra Doroteu de Macedo, defendida em 2011, teve como objetivo compreender como era realizada a gestão pedagógica do município no contexto das políticas de avaliação de desempenho, tendo o Ideb enquanto norteador de qualidade educacional. De acordo com

a autora a pesquisa fazia parte de um estudo maior orientado pelo Observatório da Educação do Ceará.

Macedo (2011), utilizou-se da ACP, enquanto análise metodológica, com o intuito de acompanhar os diferentes movimentos do governo federal, estadual e instância municipal para compreender, em sua pesquisa, os contextos da influência, da produção de texto e da prática referente às políticas de avaliação de desempenho nos municípios cearenses de São Gonçalo do Amarante e Sobral.

Enquanto resultado, Macedo (2011), destacou que as políticas implementadas de forma isolada não conseguem fazer as mudanças necessárias, mas as ações realizadas no coletivo com outras instâncias da dimensão educacional podem favorecer o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Percebe-se com este resultado que a autora reconhece o potencial do Ideb enquanto norteador da qualidade da educação nos municípios investigados.

O segundo trabalho “Gestão da escola pública municipal e utilização do Ideb: as “traduções” no contexto da prática” de Andreia Melanda Chirinea, é uma tese defendida em 2016. Importante destacar que em 2010 a mesma autora defendeu a dissertação com o título “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e as dimensões associadas à qualidade da educação na escola pública municipal”. É pesquisadora do Coletivo de pesquisadores em Políticas Educacionais (COPPE), da Universidade Estadual Paulista (Unesp).

Nesta tese Chirinea (2016), buscou investigar as apropriações do uso dos resultados do Ideb na instituição de ações nas escolas do sistema de ensino do município de Bauru-SP, refletindo no contexto da prática, mas tratou de discutir também na perspectiva dos contextos de influência e contexto da produção de texto. Segundo a autora, os achados da pesquisa demonstraram que, no contexto da prática, o município consegue interpretar e utilizar os resultados do Ideb, bem como as políticas instituídas por ele. Apontou ainda que, embora o Ideb seja um instrumento importante para as escolas e sistemas, ele não pode ser considerado o único indicador de qualidade da educação.

Em 2017 foram defendidas duas dissertações com os seguintes títulos: “Educação gerencial e avaliação de desempenho: um estudo sobre a política educacional do modelo de Gestão Todos por Pernambuco (2007-2016)”, defendida por Sergio Andrade de

Moura, e “A qualidade da educação na concepção de gestores escolares de Pernambuco: um estudo em escolas com índices elevados em avaliação”, defendida por Analice Martins da Silva.

Na primeira dissertação Moura (2017), trabalhou com os contextos da influência e da produção de texto, buscando investigar a política educacional do modelo de Gestão Todos por Pernambuco. Conforme o autor, com o estudo foi possível identificar novas formas de gestão educacional norteadas pelos pressupostos gerenciais e neoliberais das políticas engendradas por esse modelo. Destacou que este modelo adota um gerenciamento com foco nos resultados para atender aos pressupostos da Teoria do Capital Humano, a qual prepara o estudante apenas para adentrar ao mercado de trabalho.

Outro aspecto sinalizado pelo autor é que esse modelo adota um procedimento que vai na contramão da proposta de uma educação de qualidade, ao focar no desempenho dos estudantes, gerando responsabilização, meritocracia e performatividade. Para ele, o alcance das metas e o bom desempenho nas avaliações em larga escala estariam ocupando lugar central no processo de ensino e aprendizagem para se obter o status de uma educação de boa qualidade.

Essas práticas apontadas por Moura (2017) são denunciadas por diferentes autores (CHIRINÉA, BRANDÃO 2015; TRAVITZKI, 2020), demonstrando como os reais objetivos da política do Ideb podem ser forçados nas esferas macro, meso e micro. São estratégias que podem invalidar os resultados e trazer sérias consequências educacionais, sociais e econômicas, a longo prazo, para o sistema de ensino brasileiro.

Para Nardi, Schneider e Rios (2014, p. 362), “pensar a qualidade implica considerar o uso de medidas comparativas que permitam distinguir entre o que seria uma boa ou uma má qualidade”. Portanto, mensurar qualidade está para além de obter os resultados positivos, é preciso, porém, um estudo mais amplo de vários aspectos: sociais, econômicos e culturais. No entanto, compreende-se que esses indicadores podem favorecer o processo de indução de Políticas Educacionais melhorando a qualidade da educação.

A última dissertação, também sobre a educação de Pernambuco, discute a qualidade desta, na perspectiva dos gestores das escolas com maior índice nas avaliações.

Dessa forma, pretendeu-se analisar os significados atribuídos à qualidade da educação sob a ótica dos gestores escolares da rede estadual de Pernambuco.

Silva (2017), constatou que a forma como os gestores conduzem as ações dentro da escola vai direcionar o tipo de qualidade da educação que esses atores compreendem como boa ou ruim. O planejamento dessa gestão escolar baseado em resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE) e do Ideb tira a autonomia da escola, uma vez que esta se limita a cumprir as orientações dos sistemas de avaliações nacional, estadual e municipal.

Os autores das últimas duas dissertações, Moura (2017) e Silva (2017), fizeram denúncias, que se aproximam. Suas críticas ao modelo posto em Pernambuco reforça um caráter negativo da política das avaliações externas à medida que para esses autores, a concepção da qualidade da educação tem sido afetada pela compreensão de que os indicadores prevalecem no contexto da prática devido ao mecanismo de controle e monitoramento exercidos pelas escolas e sistemas de ensino em favor destes.

As discussões dos 4 (quatro) trabalhos trouxeram aspectos relevantes para a constituição desta tese que entende o Ideb enquanto indicador educacional capaz de ajudar nas tomadas de decisões, quando seus resultados são utilizados de forma consciente, atrelados à observação do contexto da prática e a realidade de cada escola. Estes, se aproximaram da pesquisa em questão, por tomarem o Ideb enquanto foco das pesquisas no campo das Políticas Educacionais e discutirem a partir da ACP.

Como dito anteriormente, os 4 (quatro) trabalhos discutiram a gestão e por assim entender, trouxeram também implicitamente a tomada de decisão dos gestores, sejam estes em nível federal, estadual, municipal ou da própria escola. Neste aspecto, também se aproxima da pesquisa instituída nesta tese que tem seu trabalho desenvolvido a partir das Práticas de Gestão Educacional dos DMEs.

Neste sentido, pode-se afirmar que esta pesquisa de Revisão Sistemática se mostrou de grande importância, para responder às questões que foram elencadas no texto anteriormente, quais sejam: que trabalhos sobre Políticas Educacionais, trazem o Ideb como foco da pesquisa, à luz das Práticas de Gestão Educacional? Quais metodologias são utilizadas nestes trabalhos? De que forma a ACP aparece nos trabalhos?

Nesta retomada às questões originais fez-se mister observar se houveram evidências suficientes para responder de forma conclusiva às perguntas, mas também saber o grau de profundidade dessas evidências (HELENA DONATO E MARIANA DONATO, 2019). Nesta perspectiva cabe aos investigadores uma revisão dos achados da pesquisa buscando alinhá-los às questões e objetivo da Revisão Sistemática.

Os achados encontrados apontaram para o fato de que a maioria dos trabalhos buscam discutir o Ideb enquanto Política Educacional, mas apareceram textos que apenas citaram o Ideb com foco em discussões distintas, como a qualidade da educação no Brasil, financiamento da educação e/ou outras políticas governamentais como: Plano de Desenvolvimento da Escola (PDEb), Plano de Ações Articuladas (PAR) e Programa Mais Educação (PME).

Quanto às metodologias utilizadas nas diferentes pesquisas, notou-se, com a leitura apenas dos resumos, um descuido para com os aspectos que dizem respeito a esta que pode ser considerada uma das partes mais importante do trabalho acadêmico, a metodologia. Como já sinalizado, a maioria dos trabalhos não apresentou, de forma clara, a metodologia utilizada, mesmo quando esta opção era citada no texto, no decorrer do resumo não era possível compreender a proposta para o estudo.

Já quanto ao aparecimento da ACP nas pesquisas, ficou muito clara a falta de conhecimento e/ou opção dos pesquisadores em relação ao método, uma vez que apenas em 4 (quatro) pesquisas percebe-se a utilização dessa abordagem. Deste modo, entende-se que a ACP precisa ser experimentada e amplamente divulgada dentro da academia para que os pesquisadores possam encontrar nesta abordagem uma possibilidade de análise de pesquisas em Políticas Educacionais.

Diante do que foi discutido neste texto, reafirma-se a importância da pesquisa de Revisão Sistemática por compreendê-la enquanto um recurso eficiente para a investigação de pesquisas científicas acerca de um determinado tema. Outrossim, salienta-se que este é um exercício árduo, devido aos desafios que são encontrados, mas indispensável para o pesquisador que intenta conhecer melhor seu objeto de estudo. São conhecimentos profícuos utilizados no decorrer de todo o texto que potencializam as discussões.

Assim, diante da invisibilidade de pesquisas, no âmbito dos repositórios: portal da SciELO, Portal de Periódicos da Capes, BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, que discutam Políticas Educacionais na perspectiva de análise dos resultados do Ideb através da ACP, pode-se considerar que o trabalho produzido tem certa singularidade e vai contribuir sobremaneira para a construção de um debate profícuo tanto na academia, quanto na sociedade.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Toda pesquisa envolve uma busca por um caminho que se deve trilhar para alcançar os objetivos almejados, não significa que este seja o único caminho, mas que o escolhido pode ser o que, no momento, se adequa melhor àquilo que se deseja para um bom andamento do processo de investigação.

Neste sentido, pode-se compreender a pesquisa científica como um fato complexo uma vez que, “a lógica das relações entre os enunciados científicos, diz respeito à escolha de métodos – tais decisões dependerão, por seu turno, do objetivo que selecionamos dentre os inúmeros objetivos possíveis” (POPPER, 2013, p. 45).

De acordo com a proposta de Popper (2013), faz-se necessário estabelecer as regras necessárias e adequadas para se chegar aos objetivos, tomando como premissa o critério de demarcação, com o intuito de colocar à prova os achados da pesquisa, dando possibilidade de aferição da falseabilidade dos enunciados científicos. Isto significa testar seu grau de cientificidade, através de uma análise crítica do que se deseja investigar.

Dessa forma, o método para análise dessa pesquisa científica faz parte de uma abordagem qualitativa com base no aparato do método da ACP, que também é uma teoria que alicerça a pesquisa, como dito anteriormente. Será usado o modelo de análise a partir de três arenas da ACP: contexto da influência, contexto da produção de texto e contexto da prática.

Segundo Chizzotti (2003), a abordagem qualitativa propõe um leque de oportunidades e possibilita a aproximação com o objeto, “procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a ele” (p. 222). Estudiosos dessa abordagem a considera como uma prática que possibilita enveredar por diferentes estratégias, modificando-as conforme os resultados vão surgindo, como se pode perceber na afirmação de Creswell (2012):

A pesquisa qualitativa é um projeto emergente. Um processo emergente indica que a intenção ou propósito de um estudo e as perguntas feitas pelo pesquisador podem mudar durante o processo de investigação com base no feedback ou nas respostas dos participantes. Perguntas e propósitos podem mudar porque o inquiridor qualitativo permite que os participantes estabeleçam a direção e, ao fazer isso, o pesquisador apreende os pontos de vista dos participantes em vez de impor sua própria visão sobre a situação de pesquisa (CRESWELL, 2012, p. 130, tradução nossa, grifo nosso).

Assim, acredita-se que as questões que envolveram a pesquisa dessa tese não foram engessadas no propósito inicial, mas possibilitaram outros encaminhamentos e desdobramentos que surgiram a partir da entrada a campo para as entrevistas.

Essa tese foi sustentada, também, por um viés quantitativo através de uma análise documental com levantamentos de dados no site do Inep, sobre os resultados do Ideb dos municípios. Também como instrumento de investigação foi utilizado com os DMEs dos municípios do TI do Sudoeste Baiano que aceitaram participar da pesquisa, o questionário do *Google Forms*, com perguntas fechadas e abertas sobre o objeto de estudo da tese.

A ACP que tem como premissa os estudos de Stephen Ball na área de Políticas Educacionais, adota uma orientação pós-estruturalista, destacando os entraves dessas políticas desde os processos nos níveis macros e micros. A proposta da ACP, apresentada por Ball e seus colaboradores constitui-se de um método para análise das políticas implementadas nas áreas sociais e educacionais, afim de compreendermos como estas são formuladas e efetivadas nos diversos contextos (MAINARDES, 2007). Por tanto, a escolha dessa abordagem, nesta tese, justifica-se pelo fato de objetivar-se travar debates acerca das Práticas de Gestão Educacional e tomadas de decisões dos DMEs, realizadas nas instituições públicas que são também arenas de interesses políticos.

2.1 ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

No Brasil, as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, no que se refere à análise das Políticas Educacionais sofrem de uma carência analítica e conceitual, por se tratar de um campo relativamente novo. Dessa forma, a ACP pode ser considerada um método útil para análise de políticas e programas, uma vez que acompanha o processo desde sua construção até a efetivação na prática, bem como os efeitos que delas são emanados (MAINARDES, 2007).

A ACP, exaustivamente explorada por Mainardes no Brasil, foi sujeitada a várias críticas, que não se pretende discutir neste texto. Todavia, acredita-se que toda teoria é passível de indagação e refutações, sobretudo para se consolidar enquanto ciência. Como Mainardes (2007) afirma, o método não é estático, portanto, essas críticas possibilitam a reestruturação da proposta de investigação.

De acordo com Mainardes (2007), a ACP está ancorada em um ciclo contínuo de cinco contextos que se inter cruzam, quais sejam: contexto da influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados (efeitos) e contexto da estratégia política. No entanto, nesta pesquisa optou-se por trabalhar com os três primeiros contextos por entender que não é o propósito analisar os resultados, enquanto efeitos, tampouco pensar estratégias que venham intervir diretamente na Política Educacional em questão.

A escolha por realizar a pesquisa a partir dos três contextos, deixando os contextos dos resultados e das estratégias política para um outro momento, justifica-se também pelo fato de que, quando se analisa o contexto da prática, os resultados da política acabam emergindo, trazendo dados suficientes para compreensão da análise das Práticas de Gestão Educacional, sobretudo das tomadas de decisões, que são os focos deste estudo.

Sabe-se que se torna impossível não perceber os efeitos que uma Política Educacional, muitas vezes carregada de ideologias e interesses políticos partidários, apresenta na sua constituição, mas é preciso ter o compromisso de trazer à tona essas realidades, mesmo que não seja com o aprofundamento necessário, deixando essa discussão para um desdobramento futuro, já que não haverá tempo hábil para fazê-lo nesta tese.

Dito isto e para melhor compreensão do método utilizado apresenta-se cada contexto, destacando como este foi evocado dentro da pesquisa de forma a cumprir com o propósito aqui sinalizado. Neste sentido, é importante esclarecer também que a análise seguiu a seguinte ordem: contexto da influência, contexto da produção de texto, contexto da prática.

No contexto da influência no qual, de acordo com a ACP, são iniciadas as Políticas Públicas e construídos os discursos, pode-se perceber uma disputa implícita e/ou explícita de diversos grupos de interesses. No caso das políticas de avaliações externas, em especial o Ideb, foram ações influenciadas pelo MEC, apoiadas pelos municípios, representadas pelo poder executivo e legislativo de todo território brasileiro.

O que se precisa entender é em que medida os discursos oficiais ou não, dos elaboradores da Política Educacional foram influenciados por interesses de origem nacionais e/ou transnacionais, já que nosso país tem o um histórico de importar pacotes

prontos de programas ou políticas de outros países, sobretudo dos eurocêntricos. Políticas Educacionais que na maioria das vezes, desconsideram as realidades dos estudantes e reforçam a desigualdade social.

Neste sentido, destaca-se como influência transnacional a urgência do Brasil em atingir as metas do Ideb previstas no PNE, mas impulsionadas pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) enquanto condição para fazer parte do grupo dos países desenvolvidos. Quais interesses estão sendo construídos no âmbito dessa organização e quais estratégias o Brasil está usando para garantir essa participação? São questões que inquietam, pois entende-se que as implicações dessas influências nessa política estão sendo sentidas no contexto da prática, seja na pressão para que os DMEs deem conta de melhores índices, ou na sala de aula, na qual os estudantes são os que mais sofrem com as consequências.

Ao fazer essas reflexões acerca das influências na construção da política, são analisados também os documentos oficiais e as práticas de gestão educacionais dos sujeitos que estão envolvidos no processo de tomada de decisões. Por isso a necessidade de tratar do contexto da produção de texto. Esse momento é crucial para se entender como as tomadas de decisões refletem e repercutem nas ações positiva ou negativamente no interior das secretarias de educação dos municípios.

Entende-se que a escolha dos DMEs não é ingênua, mas decisões políticas partidárias que, na maioria das vezes, são acordadas antes mesmo do prefeito ser eleito. Por tanto, é possível que suas práticas estejam articuladas com a proposta do poder público e distante da realidade dos estudantes. No entanto, esse mesmo dirigente municipal pode ser mais uma vítima do sistema, uma vez que ele não elaborou a política. Ressalta-se, portanto, que é preciso olhar por dentro do processo para compreender os discursos dos sujeitos envolvidos.

Esse olhar por dentro ao qual a pesquisadora se refere está relacionado ao contexto da prática, que segundo Mainardes (2007), é o momento em que a política chega à escola. Neste caso, pretende-se investigar o momento anterior a esse, quando a política chega às secretarias de educação, sendo o dirigente municipal encarregado de cumprir as metas do Ideb, a fim de apresentar as autoridades profícuos resultados na educação dos seus municípios. Nesse contexto, as práticas de gestão educacional são passíveis de

interpretações, modificações, transformações e recontextualização, causando expressivas mudanças na forma como está apresentada no texto original.

Neste estudo intencionou-se verificar também a existência de contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas nas Práticas de Gestão Educacional dos DMEs do TI do Sudoeste Baiano e as ações preconizadas nos documentos oficiais.

Como é possível observar, a ACP possibilita um percurso de investigação que contempla desde o nascedouro da política até os efeitos, positivos ou não, da sua implementação (MAINARDES 2007; BALL, MAINARDES 2011). Dessa forma, amparada nesta perspectiva construiu-se instrumentos que permitiram uma melhor compreensão dos contextos dentro das arenas que se apresentaram no decorrer do processo.

2.1.1. Procedimentos e instrumentos de investigação

Como destacado anteriormente, o mundo vivenciou um momento de pandemia, no qual quase todas as ações estão dependendo das normativas, segundo as quais a Organização Mundial da Saúde - OMS o conduziu, através dos protocolos de combate ao vírus da covid-19. Entende-se que a prioridade naquele momento era a saúde de todos e que as pesquisas deveriam ser adaptadas de acordo às condições enfrentadas. Dessa forma, traz-se os procedimentos da pesquisa que *a priori*, foram os mais acertados para o momento de crise.

Inicialmente foi realizada uma revisão da literatura sobre o tema, a fim de verificar os teóricos que poderiam contribuir na escrita da tese, bem como uma Revisão Sistemática acerca dos artigos, dissertações e teses relacionadas ao objeto de estudo proposto no projeto, como foi possível observar no capítulo anterior.

Paralela a essa atividade, realizou-se uma pesquisa documental dos textos que regulamentam o Ideb, bem como dos resultados dos municípios do TI do Sudoeste Baiano 2019 estendendo a pesquisa até 2022, com os resultados do Ideb de 2021. Realizou-se, minuciosamente, uma consulta do Ideb dos 24 municípios do TI do Sudoeste Baiano, a fim de acompanhar os resultados, assim como o processo de construção do índice. Neste

sentido, foram verificadas as influências nacionais e transnacionais que permeiam a política.

Durante esse processo de estudos e pesquisas, foi realizado um levantamento de dados para construção do perfil dos DMEs, através da internet e confirmado via contato telefônicos das secretarias de educação e/ou dos próprios dirigentes. Foi enviado um convite por e-mail e WhatsApp dos DMEs para um Webinário intitulado “Análise dos resultados do Ideb dos municípios do Território de Identidade do Sudoeste Baiano”, no qual, na oportunidade, foi apresentada a proposta da pesquisa. Logo após o Webinário foi enviado um questionário a partir do Formulário do *Google*. Esses questionários permitiram conhecer o contexto da produção de texto, bem como da prática dos DMEs.

Ao elaborar um questionário faz-se necessário a criação de um protocolo, no qual deverá constar dentre outros aspectos, as instruções para o entrevistador e as questões da pesquisa que este considera mais relevantes. Para Creswell (2007):

Na pesquisa qualitativa, você coleta dados para aprender com os participantes do estudo e desenvolve formulários, chamados de protocolos, para registrar os dados à medida que o estudo avança. Esses formulários apresentam perguntas gerais para que os participantes possam fornecer respostas às perguntas. Frequentemente, as perguntas nesses formulários irão mudar e surgir durante a coleta de dados (CRESWELL, 2007, p. 17, tradução da autora).

Dessa forma, antes da entrada em campo fez-se o uso, como sugere o autor, de um instrumento que o orientou no encaminhamento dos questionários, com o uso do protocolo não permitindo sair do caminho para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados.

Os questionários foram encaminhados para todos os DMEs solicitando a participação na pesquisa. Estes foram elaborados a partir dos seguintes motes: Tensionamento durante o período de prova Saeb; Posicionamento do município após os resultados do Ideb; Práticas de Gestão Educacional a partir dos resultados; tomadas de decisão dos municípios após os resultados do Ideb em 2022. A partir do recebimento dos questionários, bem como da recolha de todo material relacionado à pesquisa, buscou-se a colaboração da análise de conteúdo.

2.2 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA

De acordo com o Conselho Nacional de Saúde, Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012, todas as pesquisas que têm como participantes seres humanos devem ser submetidas ao conselho para análise dos protocolos de investidura, atendendo aos fundamentos éticos e científicos pertinentes (BRASIL, 2012). Como foi o caso dessa tese na qual os sujeitos foram os DMEs do TI do Sudoeste Baiano, antes de qualquer ação direta no *locus* o projeto¹² foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNEB.

Para Creswell (2007), a ética na pesquisa deve permear todos os aspectos da tese, quais sejam: questões de pesquisa, problema, objetivos, coleta e interpretação dos dados, além da publicização dos resultados. Pode ocorrer segundo o referido autor, por exemplo, do participante entender de modo equivocado o objetivo da pesquisa e se configurar como uma fraude. Por esse motivo todos os cuidados devem ser tomados para que os participantes da pesquisa possam se sentir seguros para fazerem parte do estudo.

O diálogo acerca da proposta da pesquisa foi realizado a partir de contato direto com as secretarias de educação dos municípios e/ou dos dirigentes, solicitando a aquiescência destes na participação, que se deu por meio de questionário do *Google Forms*, de acordo o encaminhamento dos protocolos da OMS sobre o distanciamento social por conta da pandemia da covid-19, bem como amparado pelo Ofício Circular nº 02/2021 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2021), que oferece as orientações para procedimentos em pesquisas com quaisquer etapas em ambiente virtual. Importante salientar que o projeto de pesquisa foi disponibilizado para todos os municípios do TI, juntamente com o convite para participação na pesquisa.

A Resolução supracitada ressalta, dentre outros importantes aspectos, a necessidade de atentar-se para o cuidado com a “confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades” (BRASIL, 2012, parágrafo III). Por esse motivo, os DMEs assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual os participantes podem ter acesso a todas as informações sobre a pesquisa e se sentirem seguros para aceitarem ou declinarem do convite a qualquer momento da pesquisa. Dentro do texto não foram citados os nomes

¹² O Projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Uneb no dia 28 de outubro de 2021, sob o parecer de nº 5.067.848.

dos participantes, sendo substituídos por siglas, como por exemplo: DME1 para dirigente municipal de educação 1, DME2 para dirigente municipal de educação 2, até o vigésimo quarto dirigente, caso tenha.

Outra medida para garantir o sigilo dos participantes trata-se do cuidado na identificação do município, uma vez que existe apenas um dirigente municipal em cada município. Dessa forma, os nomes dos municípios aparecem na contextualização do *locus* da pesquisa, mas ao trazê-los para o capítulo de análise eles recebem um código de conhecimento apenas do pesquisador e da orientadora da pesquisa. Nesta perspectiva, assegura-se que todos os participantes estão resguardados dos seus direitos à não publicização dos seus nomes e imagens.

Ainda pensando nos princípios éticos da pesquisa, se tem como contrapartida para a comunidade a publicização dos resultados através de apresentação dos achados em seminários, congressos, encontros científicos, dentre outros eventos que forem convenientes, pois acredita-se que a divulgação dos resultados poderá contribuir para uma melhor reflexão sobre as Políticas Públicas Educacionais que são implementadas em nosso país.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SUDOESTE BAIANO

A escolha pela pesquisa no TI do Sudoeste Baiano esteve intrinsecamente relacionada ao local de onde fala a pesquisadora, enquanto participante desse território, com algumas atividades desenvolvidas em parte desses municípios. Portanto, contextualizar o *locus* da pesquisa foi uma tarefa aprazível para a mesma.

Sobre o conceito de território, Bomfim (2009, p. 54), afirma que este “é concebido como um continuum entre o “real” e a representação do “real”, que se insere num tempo e num espaço”. Dessa forma, o termo território está para além de um espaço geográfico, mas um espaço no qual as realidades são evidenciadas e os sujeitos se sintam partícipes.

Nesta perspectiva, tratada pelo autor supracitado, a nomenclatura “Território de Identidade” caminha no mesmo sentido, uma vez que faz parte de uma história que

envolve sujeitos, poder público, política pública e, portanto, muitos embates e lutas pela descentralização dos recursos financeiros na Bahia.

A Bahia é um dos maiores estados do Brasil, com um número de municípios superado apenas por Minas Gerais (853), São Paulo (645) e Rio Grande do Sul (497). Seus 417 municípios foram divididos em 27 TIs, pela SEPLAN, através da Lei Nº 10.705 de 14 de novembro de 2007, alterada pela Lei Nº 13.478 de 29 de dezembro de 2015, que trata do Plano Plurianual 2016-2019. O objetivo foi “identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões” (BAHIA, 2015).

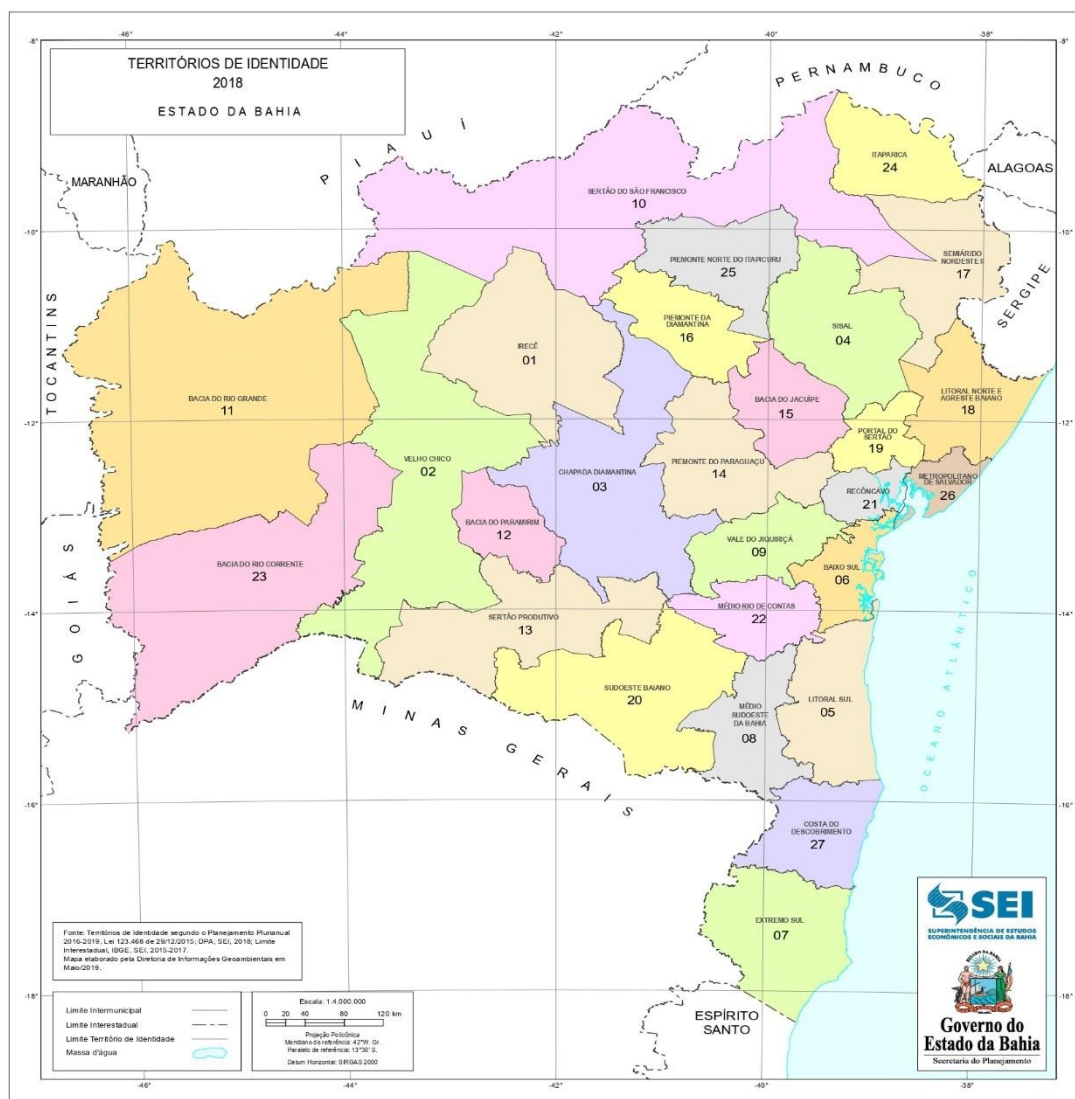
Essa iniciativa faz parte de uma política territorial que a partir de 2007 foi adotada como unidade de planejamento das Políticas Públicas do estado da Bahia. Para constituição destes territórios foram observados aspectos culturais, geoambientais, políticos institucionais e econômicos. No entanto, conforme o documento “A política territorial e a participação social”¹³, o que foi levado em consideração, já que essa política foi construída na coletividade, foi o sentimento dos sujeitos de se pertencerem a um determinado território (BAHIA, 2015).

É importante destacar que o conceito de Território de Identidade surgiu a partir da luta dos movimentos sociais ligados à agricultura familiar e à reforma agrária, sendo mais tarde adotado pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário para a formulação de seu planejamento. A apropriação como unidade de gestão para o estado da Bahia foi acordada para a formulação do planejamento em todas as dimensões, nas diferentes realidades e setores econômicos do estado (BAHIA, 2015).

Observa-se que alguns municípios do território as vezes não se aproximam geograficamente do outro, bem como outros que fazem fronteiras com determinados municípios foram alocados em território diferentes, como é o caso de Vitória da Conquista, que pertence ao TI do Sudoeste Baiano e Itambé pertencente ao TI do Médio Sudoeste da Bahia e são separados por apenas 58km. Na Figura 3, é possível observar a divisão dos 27 TIs da Bahia.

Figura 3 - Mapa da Bahia dividido em 27 Territórios de Identidade

¹³ Esse documento está disponível no endereço: http://www.seplan.ba.gov.br/arquivos/File/politica-territorial/PUBLICACOES_TERRITORIAIS/Historico_da_Politica_Territorial_da_Bahia_v2.pdf.



Fonte: Bahia (2018)

Na Figura 3, na qual está apresentada a distribuição dos 27 TIs, os que se aproximam ou se distanciam, bem como sua extensão territorial. Existem territórios muito pequenos que abarcam poucos municípios como o TI 26 - Metropolitano de Salvador com 10 municípios e o do TI 20 - Sudoeste Baiano que abarca 24 municípios. Cada TI apresenta características específicas que são próprias de seus municípios, o que os fazem se aproximar econômica, social e culturalmente.

O TI 20 do Sudoeste Baiano, um dos últimos a ser incorporado à política territorial da Bahia, é composto por 24 municípios, quais sejam: Anagé, Aracatu, Barra do Choça, Belo Campo, Bom Jesus da Serra, Caetanos, Cândido Sales, Caraíbas, Condeúba,

Cordeiros, Encruzilhada, Guajeru, Jacaraci, Licínio de Almeida, Maetinga, Mirante, Mortugaba, Piripá, Planalto, Poções, Presidente Jânio Quadros, Ribeirão do Largo, Tremedal e Vitória da Conquista.

É importante destacar que os municípios que fazem parte da configuração do TI do Sudoeste Baiano não são apresentados enquanto uma unidade homogênea pois, como afirma Santos (2004) não existe homogeneidade do espaço. Os municípios possuem características próprias, que vão ressaltar seu papel dentro dos territórios. Essa questão pode ser percebida com maior clareza quando se analisa aspectos econômicos, por exemplo, o Produto Interno Bruto (PIB) de cada município apresentado na Tabela 9.

Tabela 9 - PIB dos Municípios do TI do Sudoeste Baiano/2019

Nº	MUNICÍPIO	PIB/R\$
01	Vitória da Conquista	7.263.728.660,00
02	Poções	500.059.660,00
03	Barra do Choça	393.203.200,00
04	Planalto	245.375.350,00
05	Cândido Sales	210.362.610,00
06	Encruzilhada	193.252.840,00
07	Anagé	185.459.960,00
08	Condeúba	157.739.750,00
09	Belo Campo	146.143.170,00
10	Tremedal	124.164.140,00
11	Aracatu	116.721.630,00
12	Licínio de Almeida	116.393.800,00
13	Jacaraci	111.063.400,00
14	Mortugaba	97.533.000,00
15	Caetanos	89.482.840,00
16	Presidente Jânio Quadros	87.746.170,00
17	Ribeirão do Largo	78.964.620,00
18	Caraíbas	76.677.330,00
19	Piripá	72.498.990,00
20	Mirante	63.564.890,00
21	Bom Jesus da Serra	62.359.970,00
22	Cordeiros	61.703.270,00
23	Guajeru	56.939.640,00
24	Maetinga	46.349.110,00

Fonte: IBGE (BRASIL, 2019)

O PIB, considerado um dos mais importantes indicadores econômicos do Brasil, é uma forma de mensurar a atividade econômica de uma determinada região, seja ela nacional, estadual ou municipal, através de cálculos que levam em conta a oferta e a demanda de bens e serviços. Esses dados estatísticos são precisos para se compreender

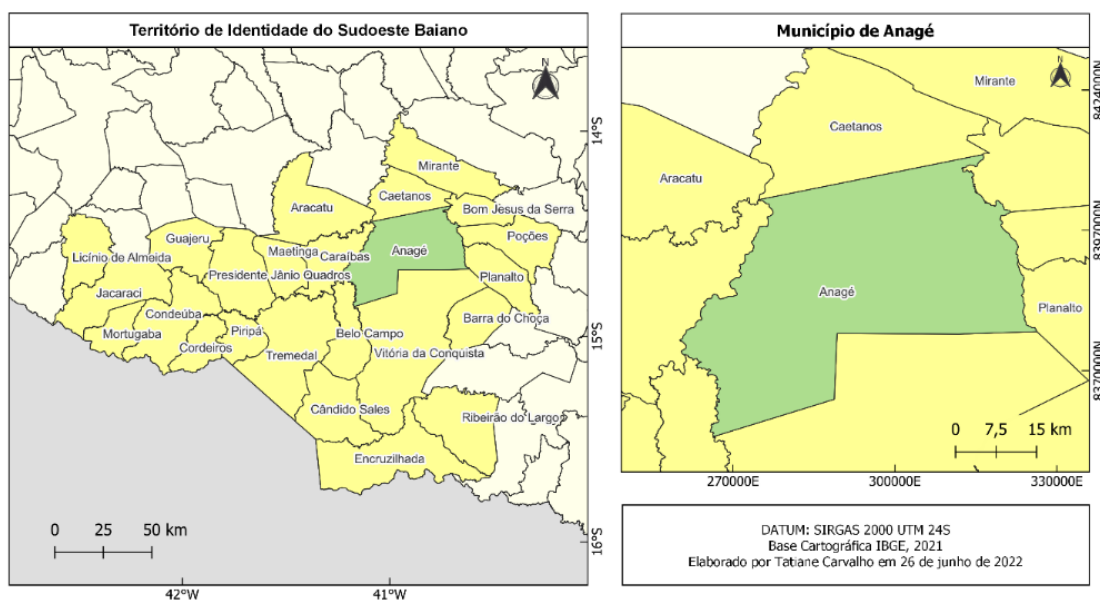
O TI do Sudoeste Baiano possui uma formação cultural que está diretamente relacionada à sua configuração histórica e ao processo de ocupação que se deu, primeiro pelos índios, nativos da área, e mais tarde pelos negros, trazidos pelos portugueses, que residiram nestas terras fixando até hoje seus quilombos. Existem cerca de 45 comunidades quilombolas na região, sendo que a maioria está concentrada no município de Vitória da Conquista (BAHIA, 2015).

O território possui uma área aproximada de 27.275,6 km² e uma população, com base no censo de 2010, de 696.592 habitantes, ou seja, cerca de 4,8% da população da Bahia (BRASIL, 2022). Vitória da Conquista representa o maior município em número de área e população neste território.

Como o TI faz fronteira com o estado de Minas Gerais, este possui uma forte relação com as cidades de Montes Claros e com a própria Capital, Belo Horizonte. Essa articulação entre os municípios é sentida nas atividades econômicas da pecuária e mineração, mas também pelo êxodo na busca por empregos e estudos nas cidades mineiras.

Os municípios do TI do Sudoeste Baiano, são em sua maioria, pequenos e com poucos destaques no cenário nacional, com exceção de Vitória da Conquista. Portanto, para uma melhor compreensão destes, apresentam-se nas Figuras 5 a 28 os mapas das localizações dos referidos municípios dentro do TI do Sudoeste Baiano, bem como breves informações sobre histórico e características de cada um. Esses dados foram compilados do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

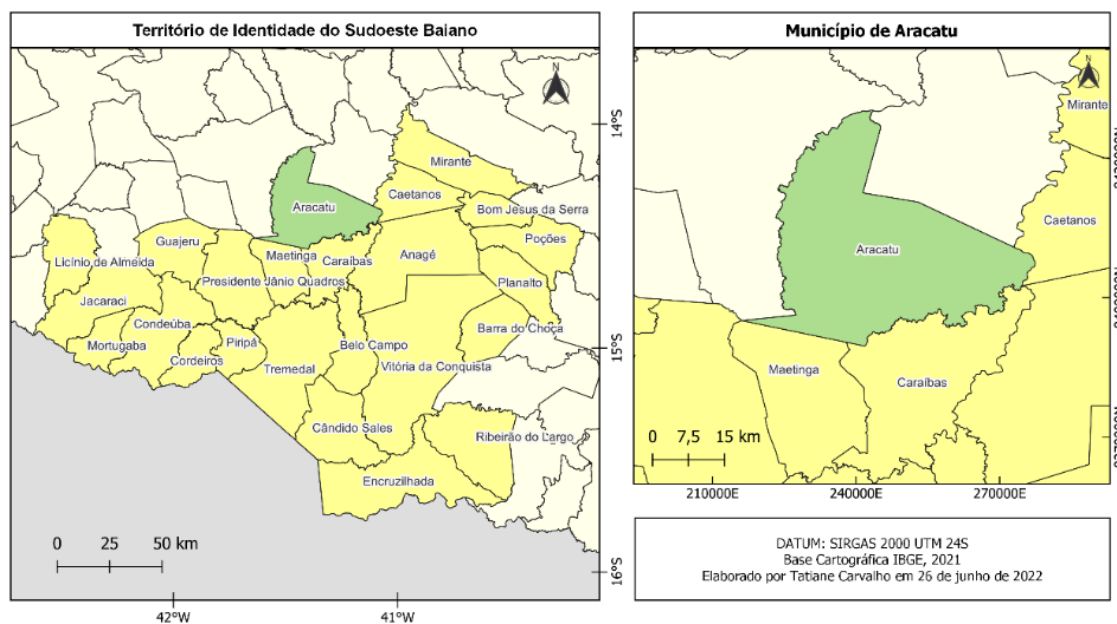
Figura 5 - Localização do município de Anagé-BA no TI do Sudoeste Baiano



Fonte: arquivo pessoal (2022).

Anagé foi fundada pelo bandeirante e capitão-mor João Gonçalves da Costa, no ano de 1784, quando abria a estrada ligando o Arraial da Conquista a Caetité e ao Rio São Francisco, a região foi primitivamente habitada pelos índios imborés e mongoiós. O povoamento do território iniciou-se na segunda metade do século XIX, por aventureiros que ali se estabeleceram, desenvolvendo a agropecuária. A fertilidade das terras atraiu novos colonos que ali se fixaram, formando o povoado São João, elevado à vila em 1920, com o nome de São João da Vila Nova. Pelo decreto estadual nº 12978, de 01-06-1944, o distrito de Joanópolis passou a chamar-se Anagé, O topônimo é um vocábulo tupi que significa gavião. Distante cerca de 560 quilômetros da capital do estado, a cidade é cortada pela rodovia BA-262. De acordo com o censo escolar 2021 do Inep, Anagé conta com 50 escolas. Segundo o IBGE possui uma população estimada para 2021 de 21.229 habitantes (BRASIL, 2022).

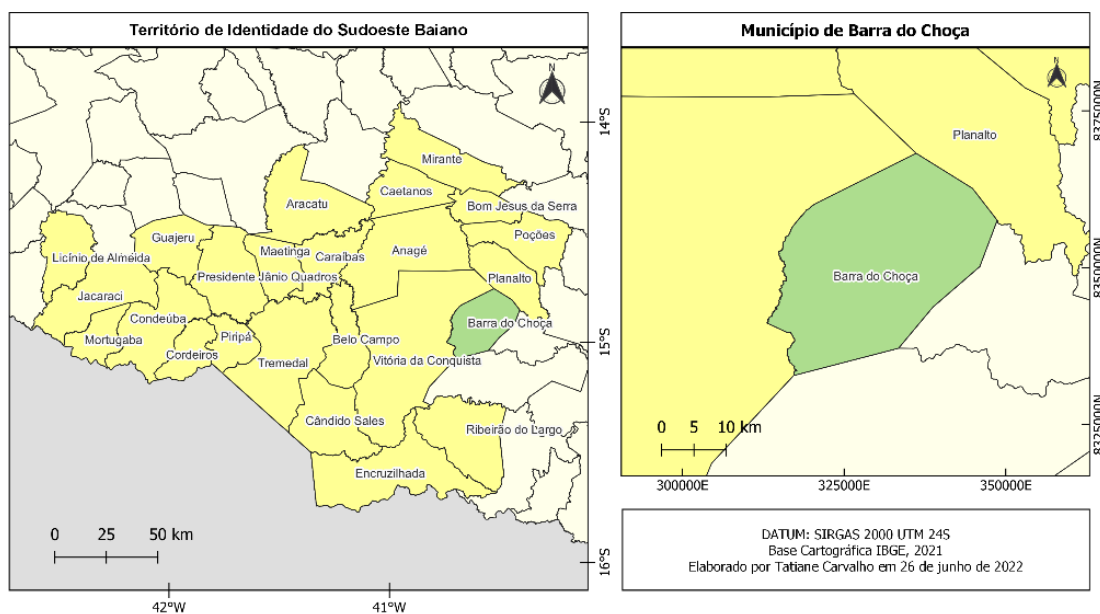
Figura 6 - Localização do município de Aracatu-BA no TI do Sudoeste Baiano



Fonte: arquivo pessoal (2022).

O município de Aracatu teve sua origem da fazenda São Pedro de propriedade do coronel Salustiano Rodrigues de Souza Machado, coronel da tradicional família dos Machado, razão pela qual a fazenda São Pedro passou a chamar Gameleira dos Machados, Gameleira por haver uma grande quantidade desta frondosa árvore e Machado em homenagem a seu primeiro dono. Em 1933 foi o lugarejo elevado à categoria de distrito, e teve seu topônimo substituído pelo de Aracatu. Pela lei estadual nº 1708, de 12 de julho de 1962, foi elevado à categoria de município, desmembrado do município de Brumado e em 7 de abril de 1963 deu-se sua instalação. Distante cerca de 610 quilômetros da capital do estado, a cidade é cortada pela rodovia BA-262. De acordo com o censo escolar 2021 do Inep, Aracatu conta com 27 escolas. Segundo o IBGE possui uma população estimada para 2021 de 12.960 habitantes (BRASIL, 2022).

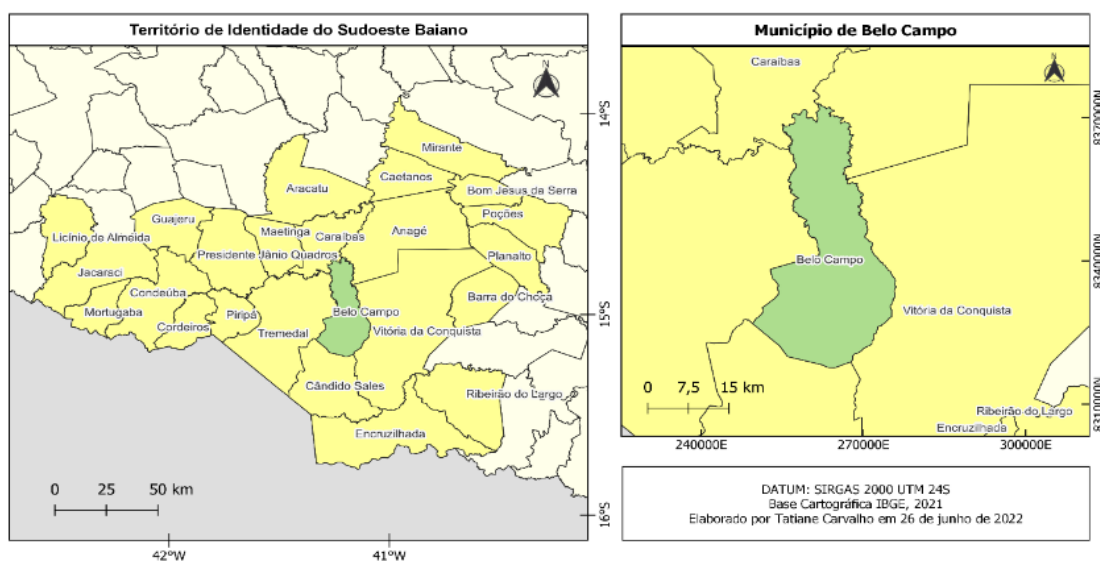
Figura 7 - Localização do município de Barra do Choça-BA no TI do Sudoeste Baiano



Fonte: arquivo pessoal (2022).

As origens do atual município de Barra do Choça prendem-se à história do Sertão da Ressaca, também conhecido como Planalto da Conquista. Barra do Choça era ainda uma fazenda e ponto de pouso para tropeiros, boiadeiros e viajantes no século XIX, até configurar arraial de Barra do Choça pertencente a Imperial Vila da Vitória e depois distrito, no início do século XX, de Vitória da Conquista. Em 1962 foi emancipada permanecendo com o nome de cidade de Barra do Choça, com a configuração dos limites atuais. Distante 524 quilômetros da capital do estado, o acesso se dá através da BA-265. De acordo com o censo escolar 2021 do Inep, Barra do Choça conta com 60 escolas. Segundo o IBGE possui uma população estimada para 2021 de 30.831 habitantes (BRASIL, 2022).

Figura 8 - Localização do município de Belo Campo-BA no TI do Sudoeste Baiano

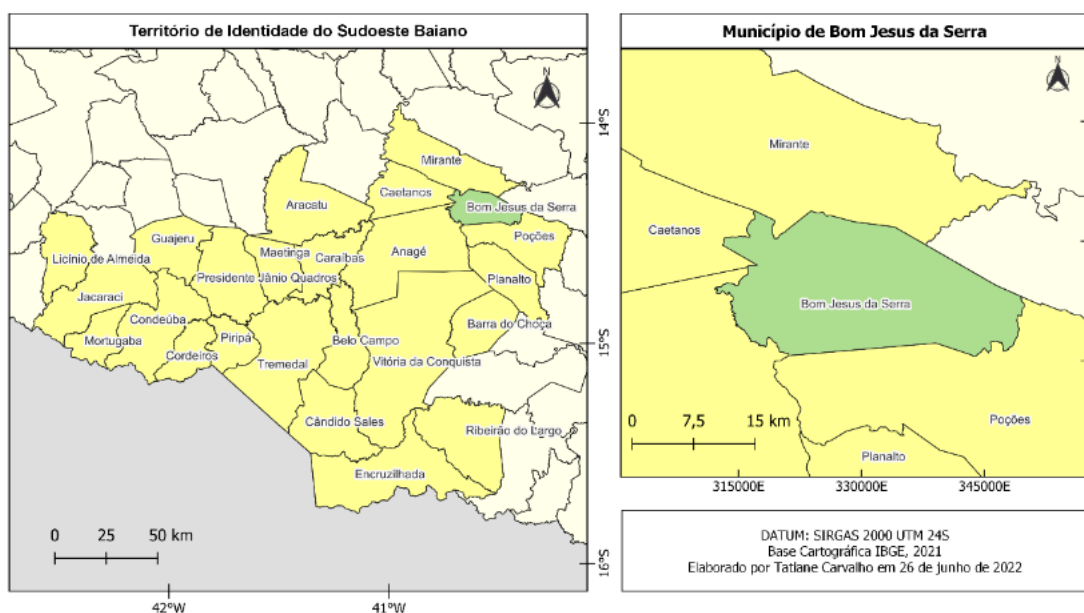


Fonte: arquivo pessoal (2022).

A região de Belo Campo era primitivamente habitada pelos índios Ymborés e Mongoyós. Seu povoamento iniciou-se no final do século XIX, por fazendeiros procedentes de Tremedal que ali se estabeleceram desenvolvendo a agropecuária. A fertilidade do solo atraiu novas famílias, que no local se fixaram formando o Povoado de Belo Campo. Em 1915, criou-se o distrito subordinado ao Município de Vitória da Conquista.

O topônimo é uma referência à beleza da paisagem. Distante 590 quilômetros da capital do estado, o acesso se dá através da BA-263. De acordo com o censo escolar 2021 do Inep, Belo Campo conta com 39 escolas. Segundo o IBGE possui uma população estimada para 2021 de 17.013 habitantes (BRASIL, 2022).

Figura 9 - Localização do município de Bom Jesus da Serra-BA no TI do Sudoeste Baiano

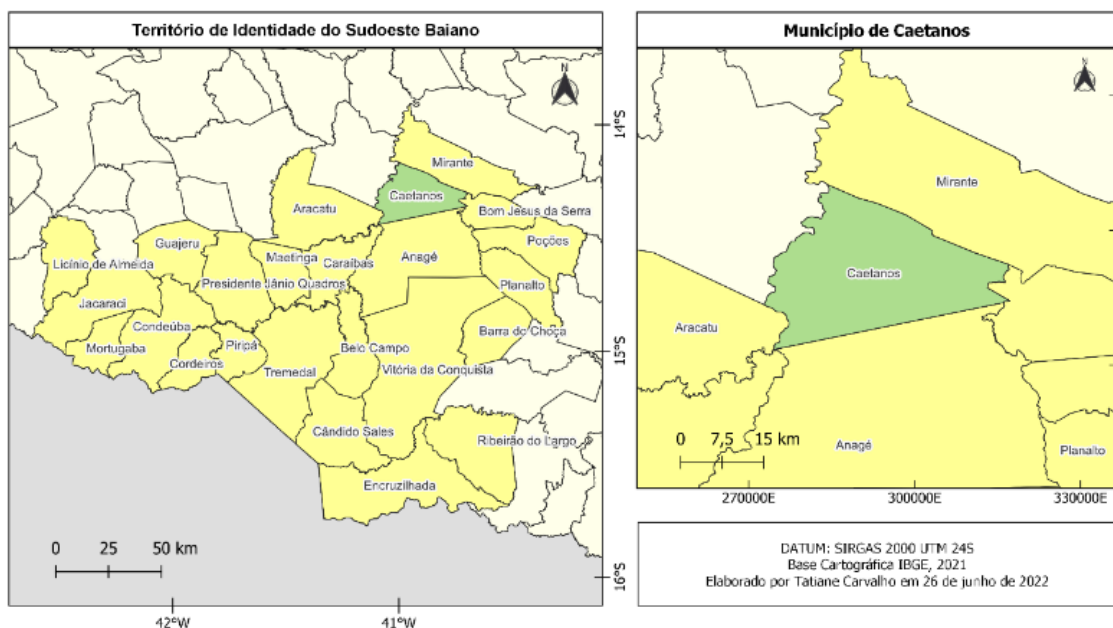


Fonte: arquivo pessoal (2022).

As terras que formam o atual Município de Bom Jesus da Serra faziam parte do Município de Poções. Estas terras pertenciam inicialmente ao Capitão Timóteo Gonçalves da Costa. Por ocasião de sua morte, passaram a pertencer aos seus filhos Bernardo Roberto e Timóteo Filho. Bernardo Gonçalves da Costa muito se esforçou pelo povoamento do Arraial dos Poções.

Os últimos proprietários dessas terras, chamadas de Bom Jesus de Baixo, foram Daniel Ferreira da Costa e Vicência Ferreira Campos, que depois as venderam para o Capitão Raimundo Pereira de Magalhães, passando, posteriormente, aos herdeiros que tinham como objetivo desenvolver a agricultura e a pecuária. Na sede da fazenda, ao redor, foram criadas casas de moradia e comerciais, capela, cemitério etc. Distante 450 quilômetros da capital do estado, o acesso se dá através da BA-640. De acordo com o censo escolar 2021 do Inep, Bom Jesus da Serra conta com 12 escolas. Segundo o IBGE possui uma população estimada para 2021 de 9.768 habitantes (BRASIL, 2022).

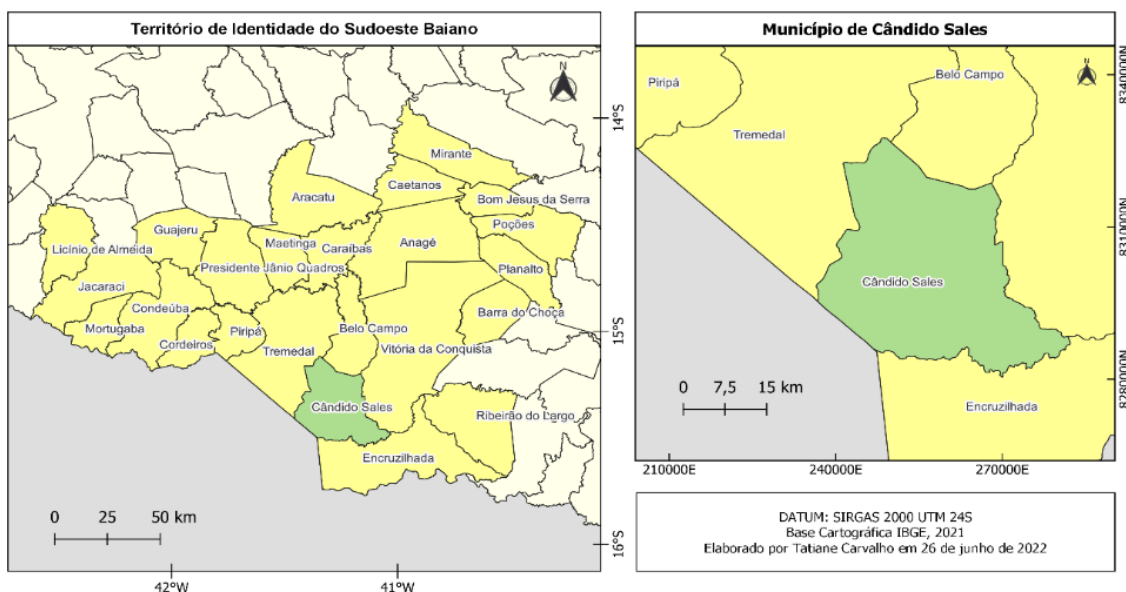
Figura 10 - Localização do município de Caetanos-BA no TI do Sudoeste Baiano



Fonte: arquivo pessoal (2022).

A cidade de Caetanos originou-se de um pequeno vilarejo, formado a partir da vinda do Sr. João Caetanos juntamente com seu irmão José Caetanos e suas respectivas famílias, instalando-se no assentado onde hoje é a Praça da Matriz. Ali construíram suas casas e deram origem a uma pequena vila que recebeu o nome de Caetanos. Entre os primeiros fundadores estava o capitão Joaquim da Silva, que comprou as terras da família Caetanos e construiu ali a igreja. Nessa época, Caetanos ainda era uma pequena vila pertencente ao antigo distrito de Vista Nova, município de Poções. Distante 528 quilômetros da capital do estado, a cidade é cortada pela rodovia BA-030. De acordo com o censo escolar 2021 do Inep, Caetanos conta com 48 escolas. Segundo o IBGE possui uma população estimada para 2021 de 14.671 habitantes (BRASIL, 2022).

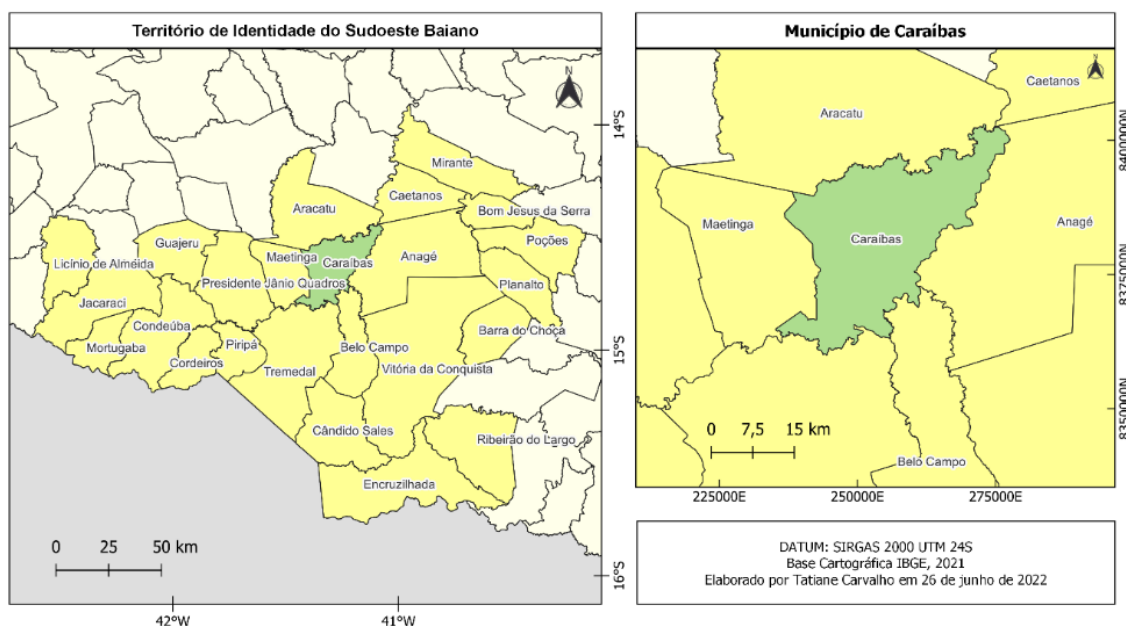
Figura 11 - Localização do município de Cândido Sales-BA no TI do Sudoeste Baiano



Fonte: arquivo pessoal (2022).

O território de Cândia Sales que integrava o município de Vitória da Conquista, teve a sua origem na metade do século XIX, com o povoamento por fazendeiros que ali se estabeleceram, formando o povoado Porto de Santa Cruz. Em 1943, com a transferência da sede distrital para o povoado o nome foi alterado para Quaraçu e 1954 transferiu-se a sede do distrito para o povoado de Nova Conquista. O município se emancipou em 5 de julho de 1962, desligando-se do município de Vitória da Conquista. No início do povoado, o local chamava-se “Nova Conquista” e teve o seu desenvolvimento acelerado com a construção da Rodovia Federal Rio-Bahia, sobretudo com a construção da ponte sobre o Rio Pardo, que margeia a cidade. O nome Cândia Sales é uma homenagem a um antigo proprietário de terras da região onde se formou a localidade. Distante 603 quilômetros da capital, a cidade é banhada pelo Rio Pardo e cortada pela rodovia BR-116. De acordo com o censo escolar 2021 do Inep, Cândia Sales conta com 53 escolas. Segundo o IBGE possui uma população estimada para 2021 de 24.921 habitantes (BRASIL, 2022).

Figura 12 - Localização do município de Caraíbas-BA no TI do Sudoeste Baiano

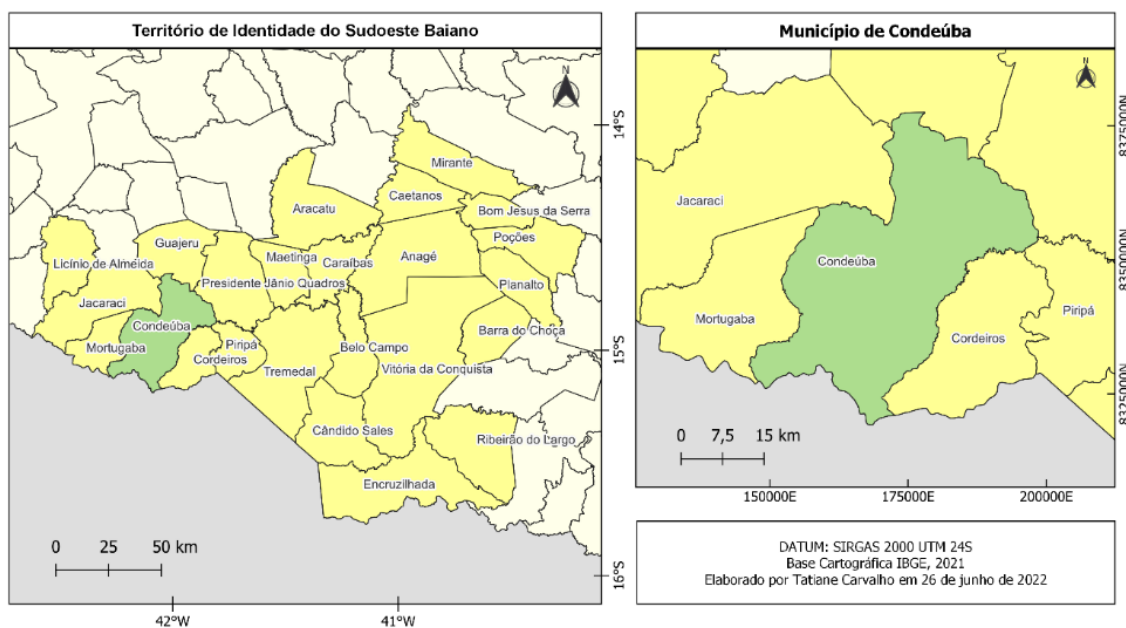


Fonte: arquivo pessoal (2022).

Município criado, com território desmembrado de Tremedal, pela Lei Estadual nº 4.842 de 24 de fevereiro de 1989, com a denominação de Caraíbas. O município de Caraíbas está localizado no Sudoeste Baiano, à margem esquerda do Rio Gavião. O nome de Caraíbas se deu devido a uma árvore que havia em grande quantidade na região, conhecida como Claraíba. Nessa região o clima e o tipo de solo eram apropriados para a lavoura de algodão, deste modo, essa cultura influenciou muito na escolha do local para morar.

A sede foi elevada a condição de cidade, quando da criação do município. Foi instalado em 1º de janeiro de 1990, com a posse dos vereadores e do primeiro prefeito. Fica distante da capital do estado cerca de 590 quilômetros, o acesso se dá através da BA-265 que liga o município à BA-262. De acordo com o censo escolar 2021 do Inep, Caraíbas conta com 10 escolas. Segundo o IBGE possui uma população estimada para 2021 de 8.659 habitantes (BRASIL, 2022).

Figura 13 - Localização do município de Condeúba-BA no TI do Sudoeste Baiano

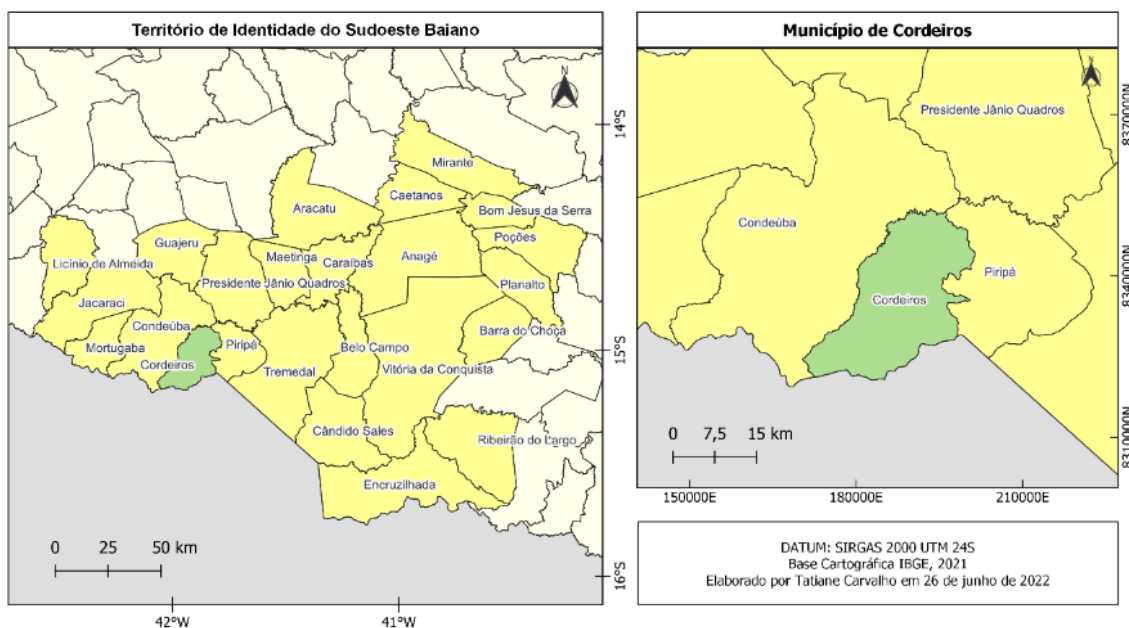


Fonte: arquivo pessoal (2022).

Na primeira metade do século XVIII, o território de Condeúba era habitado pelos índios Botocudos. Com a chegada dos portugueses à procura de riquezas minerais, formou-se o povoado, em 1745. Segundo o documento Memória Descritiva do Município de Condeúba, no início do século XVIII, os habitantes da Fazenda Serra Talhada mandaram construir no pequeno povoado, a margem direita do Rio Gavião, uma capela denominada Santo Antônio da Barra do Sítio de Condeúba, em homenagem a Santo Antônio. A mesma foi abençoada em 30 de junho de 1745, pelo Padre João de Vasconcelos Pereira, da Freguesia de Nossa Senhora do Rio Pardo.

Estando a capela destruída, foi demolida, e outra maior construída no ano de 1765. O povoado foi fundado em 1805, pelo desbravador João Gonçalves da Costa. Elevado à condição de cidade com a denominação de Condeúba, pela Lei Provincial nº 2673, de 28-06-1889. Distante 667 quilômetros da capital, a cidade é cortada pela rodovia BA-263. De acordo com o censo escolar 2021 do Inep, Condeúba conta com 56 escolas. Segundo o IBGE possui uma população estimada para 2021 de 17.113 habitantes (BRASIL, 2022).

Figura 14 - Localização do município de Cordeiros-BA no TI do Sudoeste Baiano

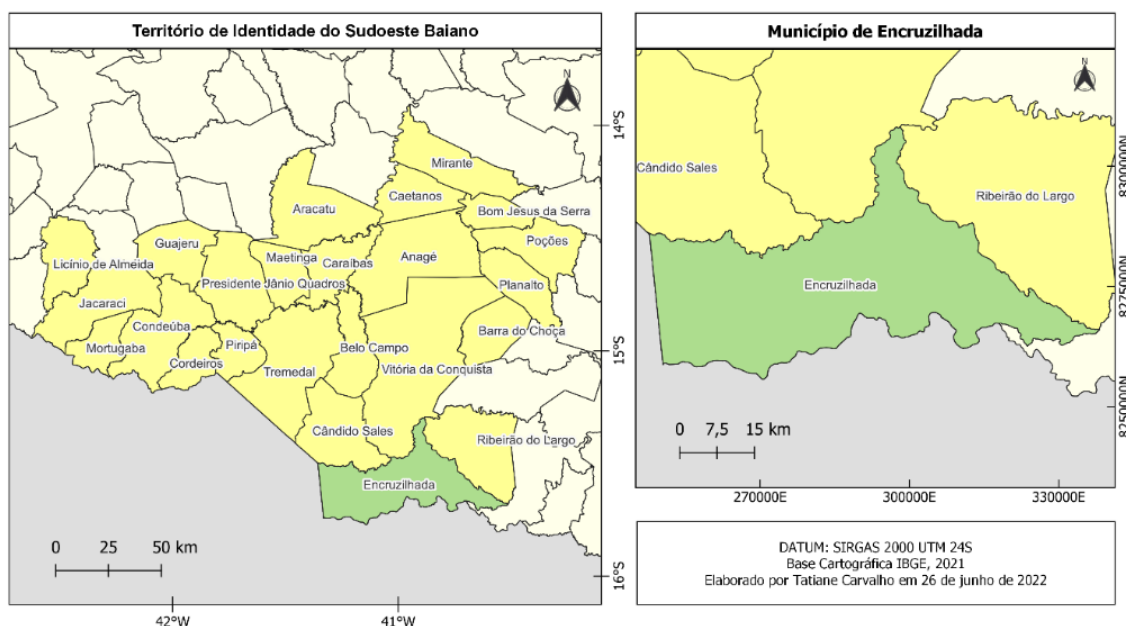


Fonte: arquivo pessoal (2022).

Nos meados do século XIX, o capitão Manoel Cordeiros da Silva iniciou a construção da capela do Senhor Bom Jesus da Boa Vida numa localidade pertencente ao município de Condeúba. Formou-se o povoado de Candeal em volta da referida capela. O seu desenvolvimento deve-se à fertilidade de suas terras e seu clima ameno, que atraíram outras pessoas em busca de dias melhores.

Passou a denominar Cordeiros em 1938, devido a influência da família do sr. Manoel Cordeiros, porém, em 1944 houve nova mudança desta vez para Mandacaru, e finalmente com a criação do município voltou a denominar-se Cordeiros. Distante 679 quilômetros da capital do estado, o acesso se dá através da BA-263. De acordo com o censo escolar 2021 do Inep, Cordeiros conta com 14 escolas. Segundo o IBGE possui uma população estimada para 2021 de 8.667 habitantes (BRASIL, 2022).

Figura 15 - Localização do município de Encruzilhada-BA no TI do Sudoeste Baiano

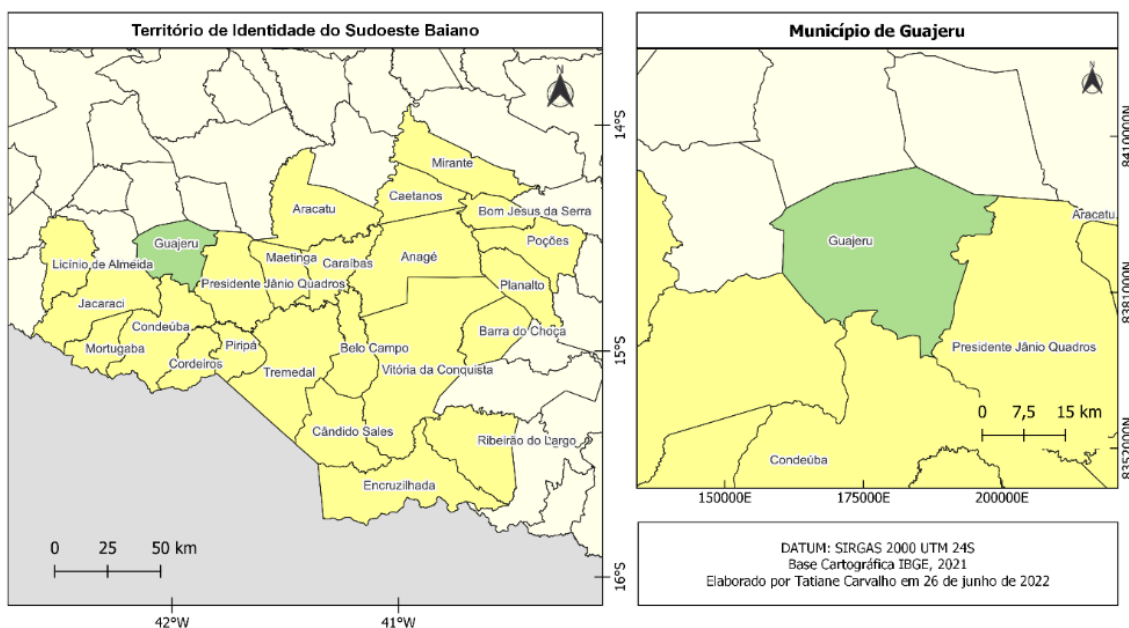


Fonte: arquivo pessoal (2022).

No ano de 1885, o sertanejo Antônio Cardoso Cerqueira, vindo da zona de Condeúba, estabeleceu-se às margens do Rio Água Preta. Achando o local ideal para suas atividades, instalou uma selaria no cruzamento de estradas que iam em várias direções, inclusive, do Estado de Minas Gerais para o sul e sudoeste da Bahia. A passagem forçada dos boiadeiros e tropeiros procedentes do Estado de Minas Gerais pelo local, muito contribuiu para maior saída dos produtos de sua fabricação. Outros prédios foram construídos, a partir do ano de 1891, e o lugarejo evoluía lentamente, apesar de localizado em zona pecuária por excelência.

O topônimo originou-se do cruzamento de estradas, comumente chamados de encruzilhada, onde surgiu a povoação. Elevado à categoria de município com a denominação de Encruzilhada, pela Lei Estadual nº 1483, de 17-06-1921. Distante 615 quilômetros da capital do estado, o acesso se dá através da BA-632. De acordo com o censo escolar 2021 do Inep, Encruzilhada conta com 51 escolas. Segundo o IBGE possui uma população estimada para 2021 de 15.914 habitantes (BRASIL, 2022).

Figura 16 - Localização do município de Guajeru-BA no TI do Sudoeste Baiano

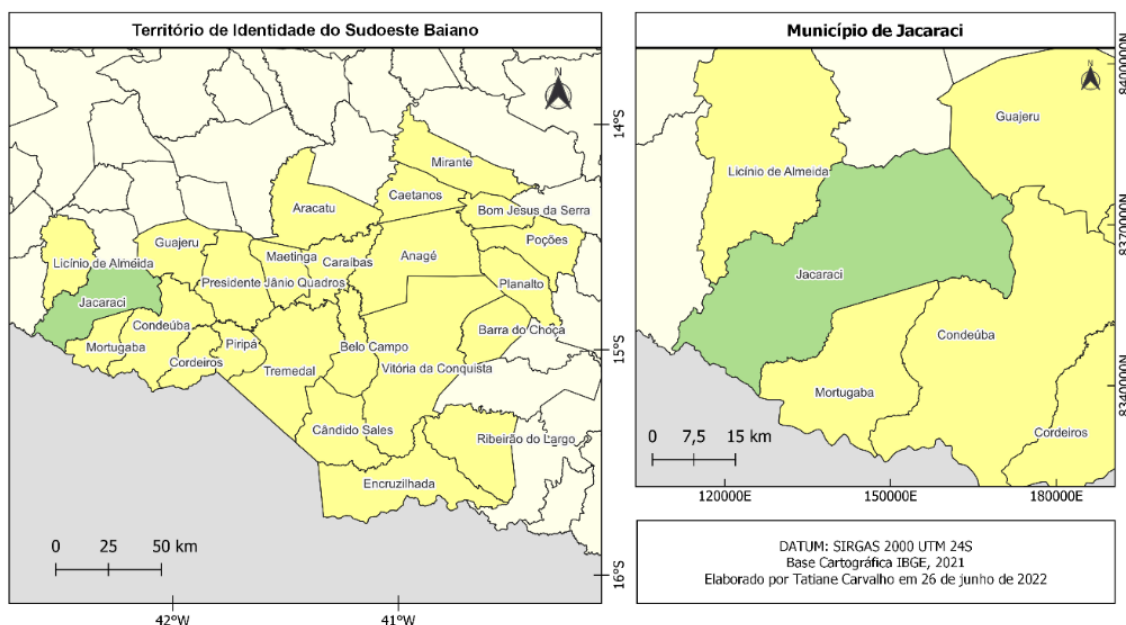


Fonte: arquivo pessoal (2022).

Guajeru, município brasileiro do estado da Bahia, distante cerca de 657 quilômetros da capital. Sua população estimada em 2006 era de 15.973 habitantes. Tem a sua origem no Povoado de Santa Rosa do Panasco, criado como distrito de Santa Rosa do município de Condeúba no final do século XIX pela Lei municipal nº 4 de 19 de fevereiro de 1893. O município de Guajeru passou a figurar no cenário político em 1911 quando então o Povoado de Santa Rosa do Panasco passou a fazer parte da Divisão Administrativa do Município de Condeúba, como um de seus vários distritos da época.

Sua história confunde-se com a deste município, explorado, no início do século XVIII, pelos portugueses em busca de riquezas minerais. A criação do Município de Guajeru foi decretada pela Lei Estadual N° 4.402 de 25 de fevereiro de 1985 assinada pelo Governador do estado da Bahia João Durval Carneiro. De acordo com o censo escolar 2021 do Inep, Guajeru conta com 9 escolas. Segundo o IBGE possui uma população estimada para 2021 de 6.371 habitantes (BRASIL, 2022).

Figura 17 - Localização do município de Jacaraci-BA no TI do Sudoeste Baiano

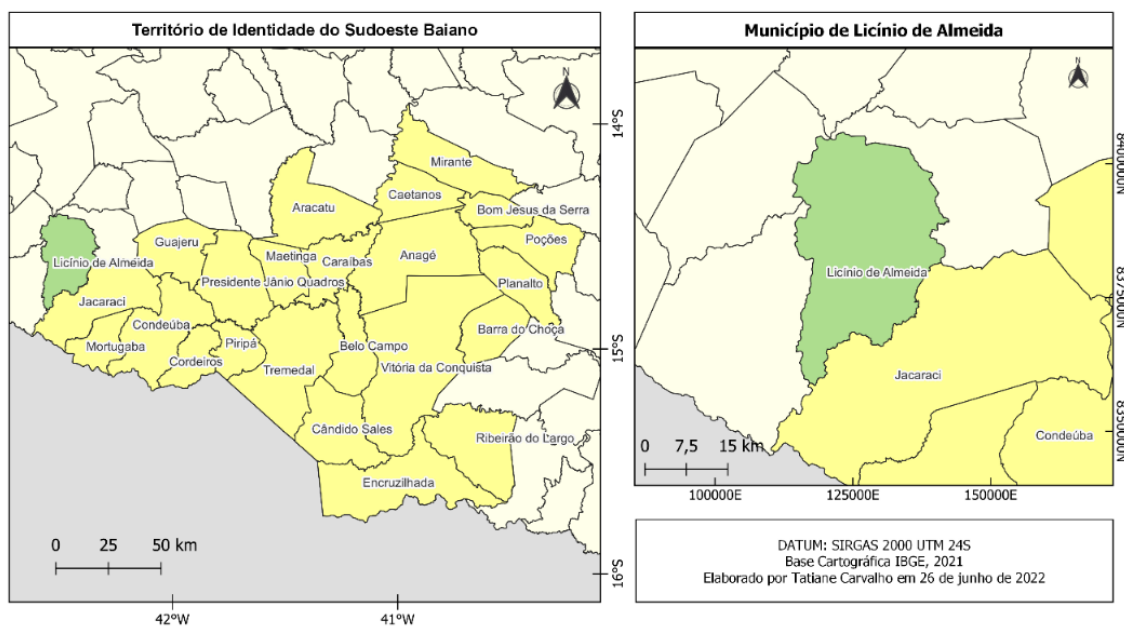


Fonte: arquivo pessoal (2022).

A sua origem remonta ao povoado denominado Almas, pertencente ao município de Vila Nova do Príncipe e Santana de Caetité, onde nos princípios do século XIX foi erguida uma capela, que ficou como filial da freguesia de Nossa Senhora do Rosário do Gentio. Foi criado o distrito em 1857, pela Lei provincial número 657, de 16 de dezembro, e o município com a denominação de Boa Viagem e Almas com território desmembrado do município de Caetité, em 1880, pela Lei provincial número 1.958, de 7 de junho, ocorrendo sua instalação em 25 de abril de 1885.

Em 19 de agosto de 1902 a Lei estadual número 464 deu ao município sua atual denominação de Jacaraci. Distante de Salvador 719 km, possui uma área total de 1.190 km². Sua economia está centrada na produção agropecuária. De acordo com o censo escolar 2021 do Inep, Jacaraci conta com 22 escolas. Segundo o IBGE possui uma população estimada para 2021 de 14.855 habitantes (BRASIL, 2022).

Figura 18 - Localização do município de Licínio de Almeida-BA no TI do Sudoeste Baiano

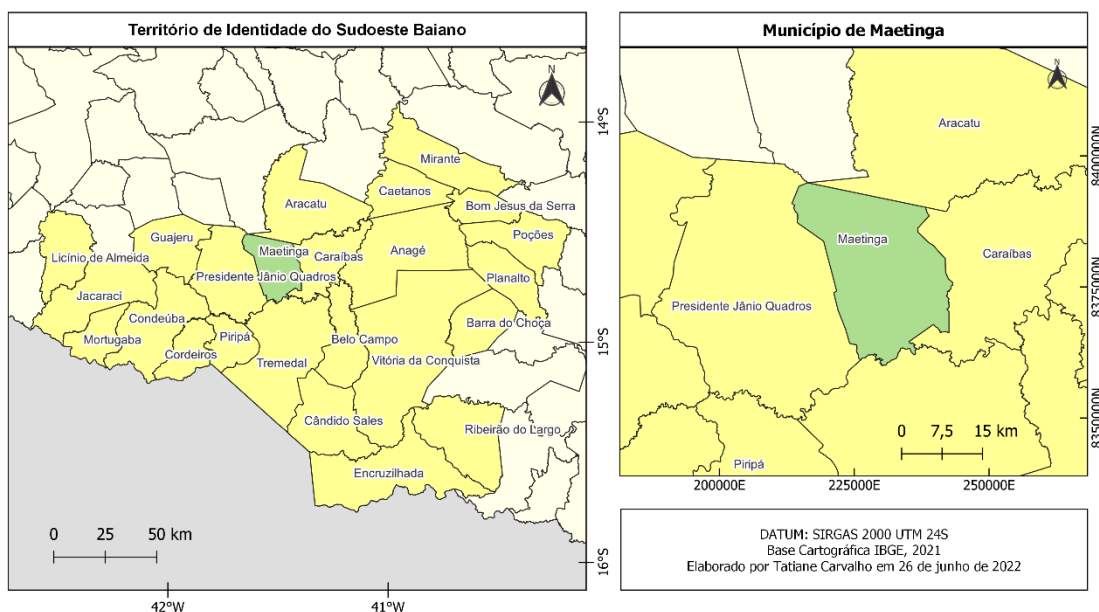


Fonte: arquivo pessoal (2022).

Os primeiros desbravadores do território foram os bandeirantes portugueses a procura de ouro e pedras preciosas. No começo do século XIX, agricultores de outros municípios ali se fixaram e desenvolveram a agropecuária. Originou-se do povoado formado em torno da fazenda Gado Bravo, da família Soares. Com a chegada dos trilhos da Rede Ferroviária Federal Leste Brasileiro na década de 40, formou-se o povoado Gado Bravo.

Este povoado foi elevado a distrito em 1953 pela lei estadual nº 628, já com o nome de Licínio de Almeida, engenheiro da Rede Ferroviária Federal que ali residira e falecera. Emancipou-se finalmente em 1962, pela lei estadual nº 1.670, como território desmembrado dos municípios de Urandi e Jacaraci. De acordo com o censo escolar 2021 do Inep, Licínio de Almeida conta com 20 escolas. Segundo o IBGE possui uma população estimada para 2021 de 12.357 habitantes (BRASIL, 2022).

Figura 19 - Localização do município de Maetinga-BA no TI do Sudoeste Baiano

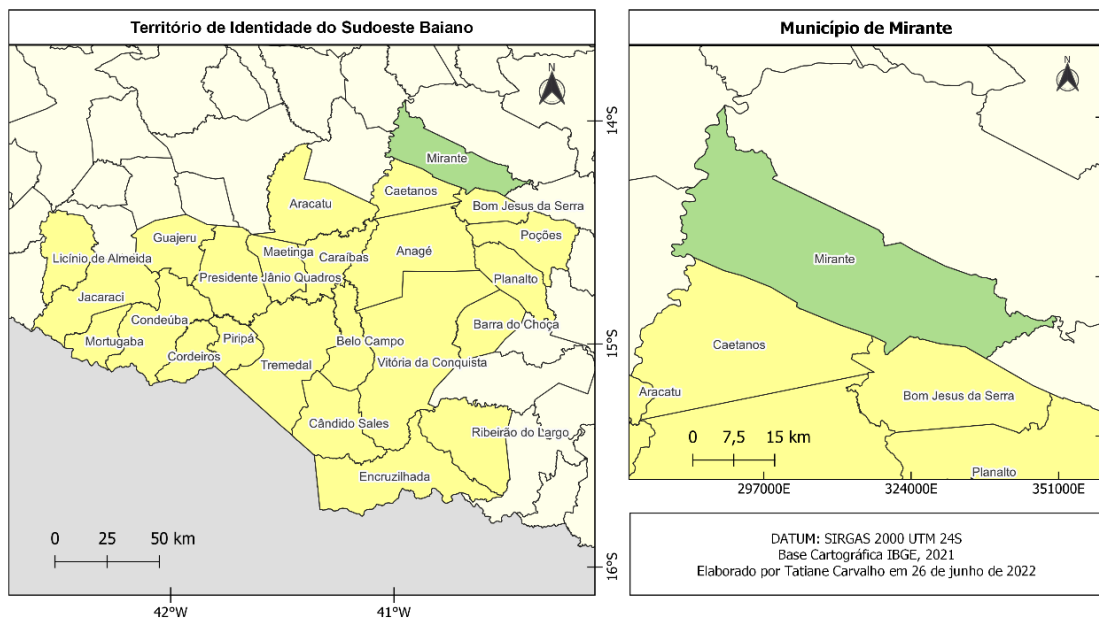


Fonte: arquivo pessoal (2022).

O Município de Maetinga foi criado em 1985, desmembrado do Município de Presidente Jânio Quadros, o qual teve seu território povoado por volta de 1876, com o desenvolvimento da agropecuária e do comércio. No ano de 1885, chegou à fazenda de nome Lagoa do Monte Alegre, o fundador do povoado João Francisco de Lima, junto com sua esposa Maria Hermelina da Conceição e seus 14 filhos. Edificaram no local quatro casas e dedicavam-se a agricultura, pecuária e ao descortçamento das matas.

No ano de 1888, teve início a celebração das missas na casa do fundador, realizadas pelo Padre João Gilberto, e que aconteceram até o ano de 1906, quando, então, faleceu o fundador. O topônimo Maetinga é de origem tupi-guarani, e significa: mae (monte) e tinga (alegria), lembrando, assim, o antigo nome do local, Monte Alegre. De acordo com o censo escolar 2021 do Inep, Maetinga conta com 21 escolas. Segundo o IBGE possui uma população estimada para 2021 de 2.386 habitantes (BRASIL, 2022).

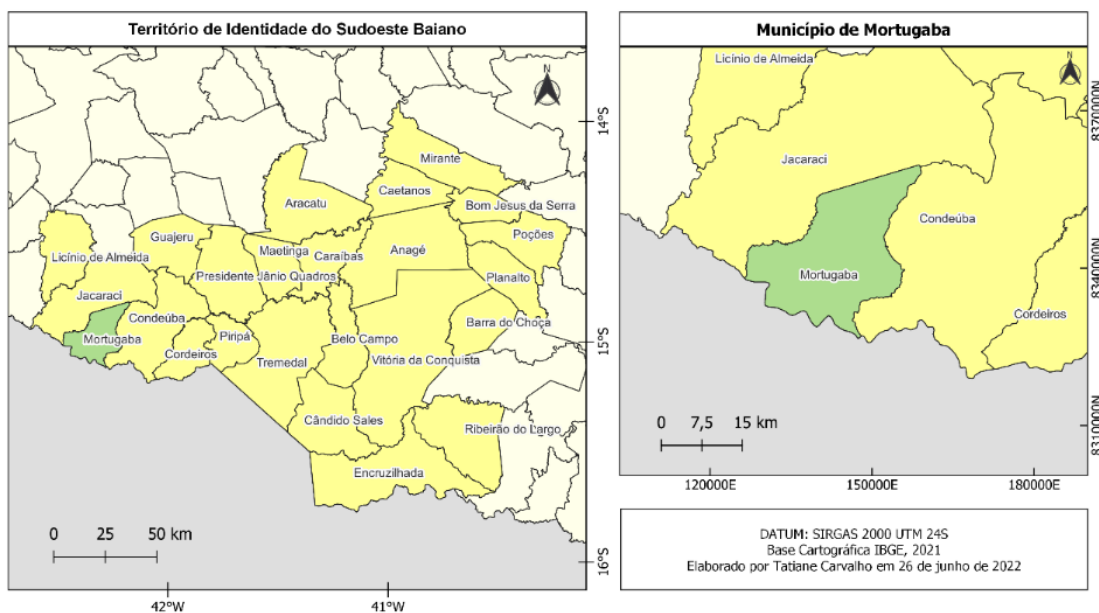
Figura 20 - Localização do município de Mirante-BA no TI do Sudoeste Baiano



Fonte: arquivo pessoal (2022).

O município de Mirante foi desmembrado do município de Boa Nova, a qual fora desbravada pelos Bandeirantes André da Rocha Pinto, João Guimarães e João Gonçalves da Costa (Capitão Mor) que explorava o curso do Rio de Contas, encontrando assim as tribos dos índios Mongoiós Imborés. Emancipada em 13 de junho de 1989, através da Lei Estadual nº 5023, sancionada pelo então Governador Nilo Coelho, Mirante apareceu pela primeira vez como aglomeração pertencente ao município de Boa Nova no censo demográfico realizado em 1950, onde foi registrada uma população de 265 habitantes. De acordo com o censo escolar 2021 do Inep, Mirante conta com 30 escolas. Segundo o IBGE possui uma população estimada para 2021 de 8.264 habitantes (BRASIL, 2022).

Figura 21 - Localização do município de Mortugaba-BA no TI do Sudoeste Baiano

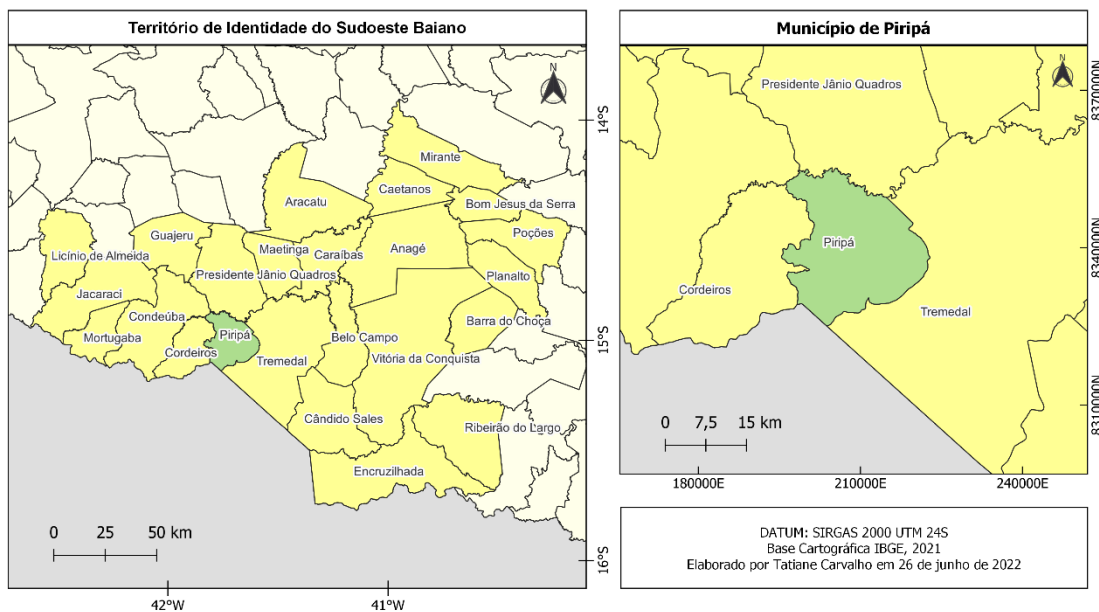


Fonte: arquivo pessoal (2022).

No começo do século XIX, teve início o povoamento do território, integrante do município de Jacaraci, por fazendeiros que ali se fixaram, desenvolvendo a agropecuária. Em 1886, Balbino Coelho comprou o sítio Lagoa da Malva onde se estabeleceu com sua família, e a dos irmãos Carvalho. Formou-se então o povoado de Boa Vista, em 1892. No mesmo ano, Júlio Carvalho instalou uma loja de tecidos, iniciando o comércio do povoado.

Em 1921 foi construída a capela de São João e, em 1930 a primeira escola pública, o distrito foi criado com nome de Tabajara em 1938 pela lei nº 11.089. Em 1943, alterou-se o topônimo para Mortugaba. O município desmembrado do de Jacaraci foi criado em 30 de novembro de 1961 pela lei nº 1.566. O nome Mortugaba é de origem indígena Tupi, o vocábulo significa habitação do povo. De acordo com o censo escolar 2021 do Inep, Mortugaba conta com 17 escolas. Segundo o IBGE possui uma população estimada para 2021 de 12.063 habitantes (BRASIL, 2022).

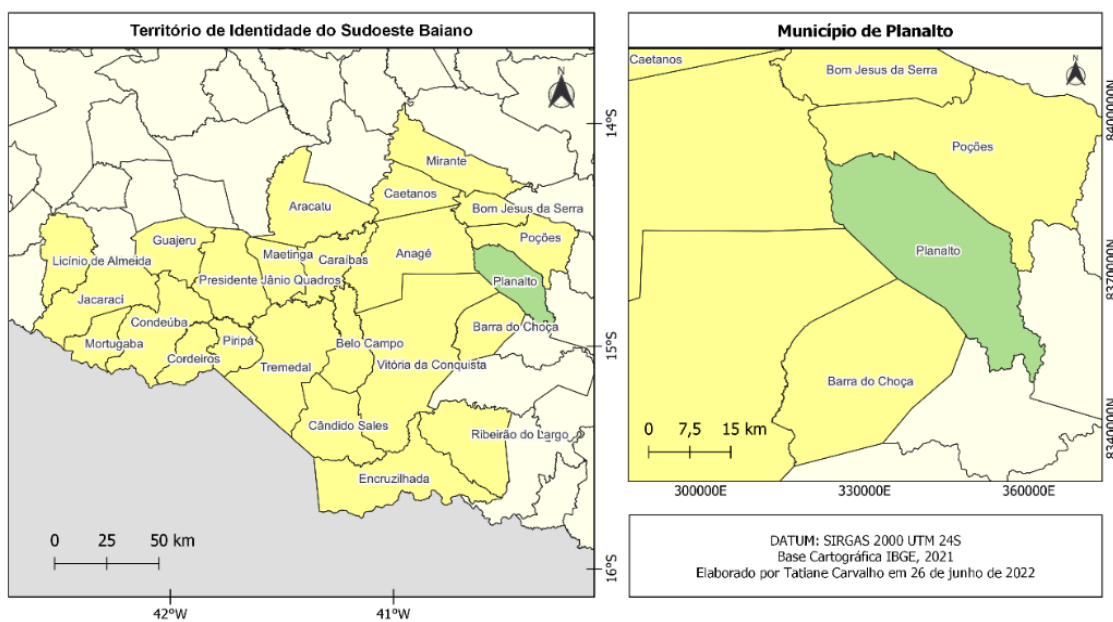
Figura 22 - Localização do município de Piripá-BA no TI do Sudoeste Baiano



Fonte: arquivo pessoal (2022).

A região era primitivamente habitada pelos índios Botocudos. Por volta de 1917, o fazendeiro José Marinho da Rocha, atraído pela fertilidade das terras e levando em conta a existência do córrego Canabrava, aí se fixou com o plantio de cana-de-açúcar, no que foi seguido por outros. A fazenda denominou-se Lagoa da Tábua. Surgiram vários engenhos e formou-se o povoado que lhe conservou o nome. Em 1926, mudou-se a denominação para Piripá. O topônimo é originário de vocábulo indígena piri-pá, que significa a lagoa do junco. De acordo com o censo escolar 2021 do Inep, Piripá conta com 18 escolas. Segundo o IBGE possui uma população estimada para 2021 de 10.253 habitantes (BRASIL, 2022).

Figura 23 - Localização do município de Planalto-BA no TI do Sudoeste Baiano

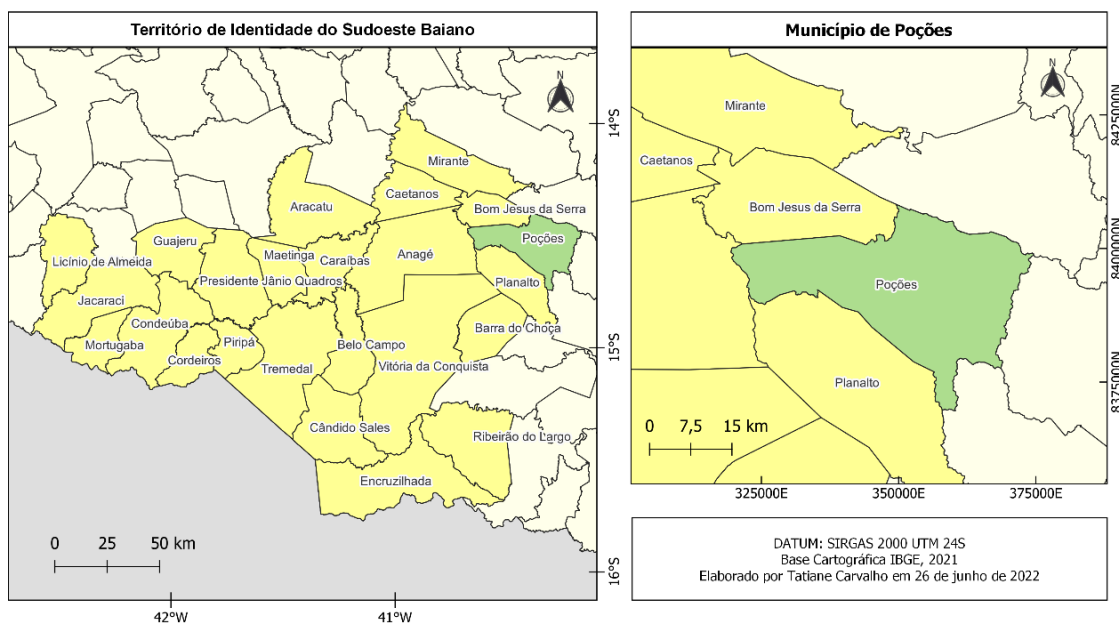


Fonte: arquivo pessoal (2022).

A origem do Arraial de Peri-Peri - este nome deve-se a uma lagoa do mesmo nome no Distrito de Lucaia - ocorreu motivada pela facilidade de comercialização dos produtos agrícolas em virtude da abertura da Estrada BR-116 (Rio-Bahia), cujo traçado passou pela fazenda Peri-Peri, do Sr. José Pereira, onde surgiu uma feira-livre que se realizava aos domingos, atraindo grande afluência de comerciantes e produtores que ali realizavam seus negócios. Em 1946, o prefeito municipal de Poçoões, tomou a iniciativa de criar um arraial no local, onde comerciantes pudessem se estabelecer.

Desapropriou uma área da Fazenda Peri-Peri e doou ao público para edificar o arraial, o qual tomou grande impulso, provocando a decadência da Vila de Lucaia, sede do distrito, cujos moradores se transferiram para o novo povoado, atraídos pela nova rodovia e pelo centro comercial nascente. De acordo com o censo escolar 2021 do Inep, Planalto conta com 38 escolas. Segundo o IBGE possui uma população estimada para 2021 de 26.581 habitantes (BRASIL, 2022).

Figura 24 - Localização do município de Poçoões-BA no TI do Sudoeste Baiano

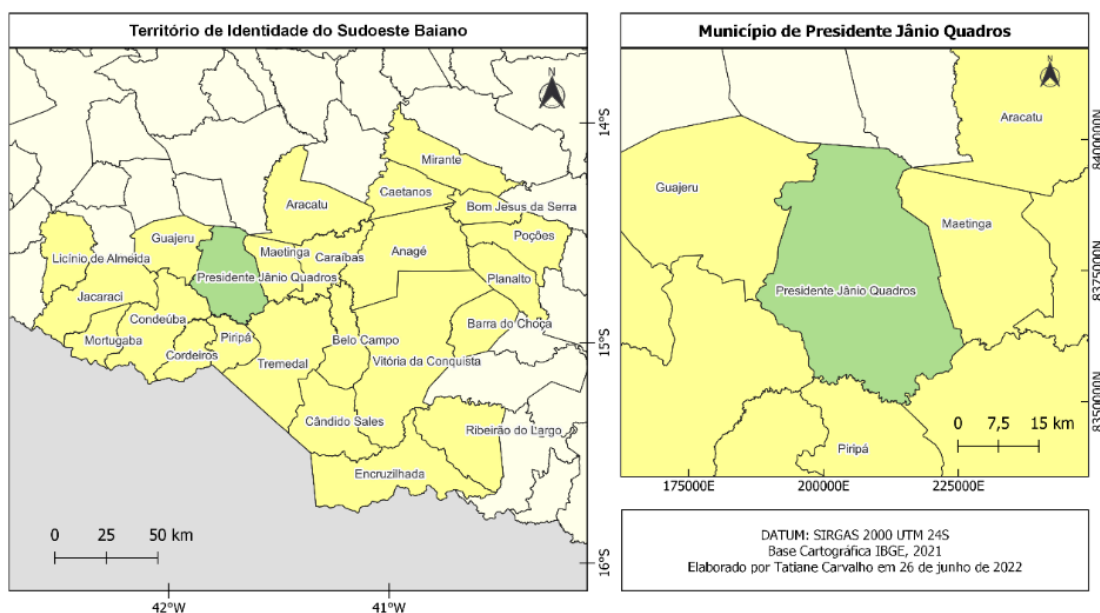


Fonte: arquivo pessoal (2022).

As origens do município de Poçoês, datam de 1732, quando o povoamento das cabeceiras do Rio de Contas e a vida civil e administrativa, nutridos pelas exigências da mineração, incentivaram a exploração das regiões circunvizinhas. A povoação foi fundada por Thimóteo Gonçalves da Costa e seus filhos Bernardo e Roberto Gonçalves da Costa, após a conquista dos indígenas residentes no local pelo capitão-mor João Gonçalves da Costa, que doou o terreno onde foi construída uma capela sob a invocação do Divino Espírito Santo.

As obras da capela foram iniciadas em 03 de agosto de 1830, continuadas em 1842 pelo capitão-mor João Dias de Miranda, e terminadas pelo capitão Antônio Coelho Sampaio. De acordo com o censo escolar 2021 do Inep, Poçoês conta com 73 escolas. Segundo o IBGE possui uma população estimada para 2021 de 46.885 habitantes (BRASIL, 2022).

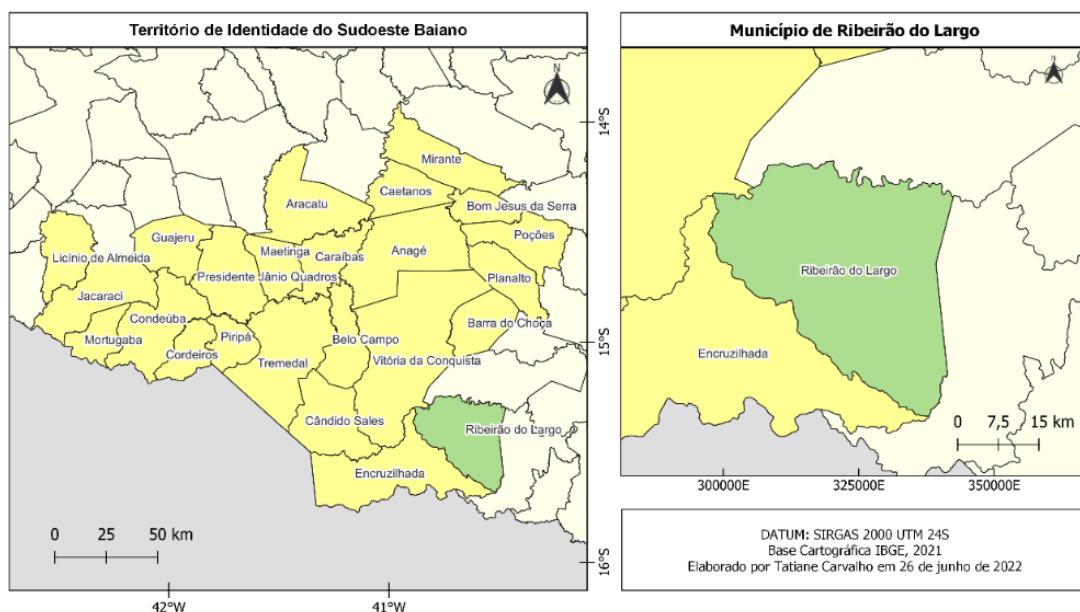
Figura 25 - Localização do município de Presidente Jânio Quadros-BA no TI do Sudoeste Baiano



Fonte: arquivo pessoal (2022).

O povoamento do território iniciou-se por volta de 1876, quando o tenente Alípio Ferreira ali se estabeleceu, desenvolvendo a agropecuária. Nesse mesmo ano, foi edificada a capela de São João Batista, tendo início a formação do povoado São João do Alípio. O arraial desenvolveu-se em função da agropecuária e do comércio. Em 1944, passou a denominar-se Joanina. Em 1961, criou-se o município com o nome de Presidente Jânio Quadros, em homenagem ao Presidente da República. De acordo com o censo escolar 2021 do Inep, Presidente Jânio Quadros conta com 21 escolas. Segundo o IBGE possui uma população estimada para 2021 de 12.028 habitantes (BRASIL, 2022).

Figura 26 - Localização do município de Ribeirão do Largo-BA no TI do Sudoeste Baiano

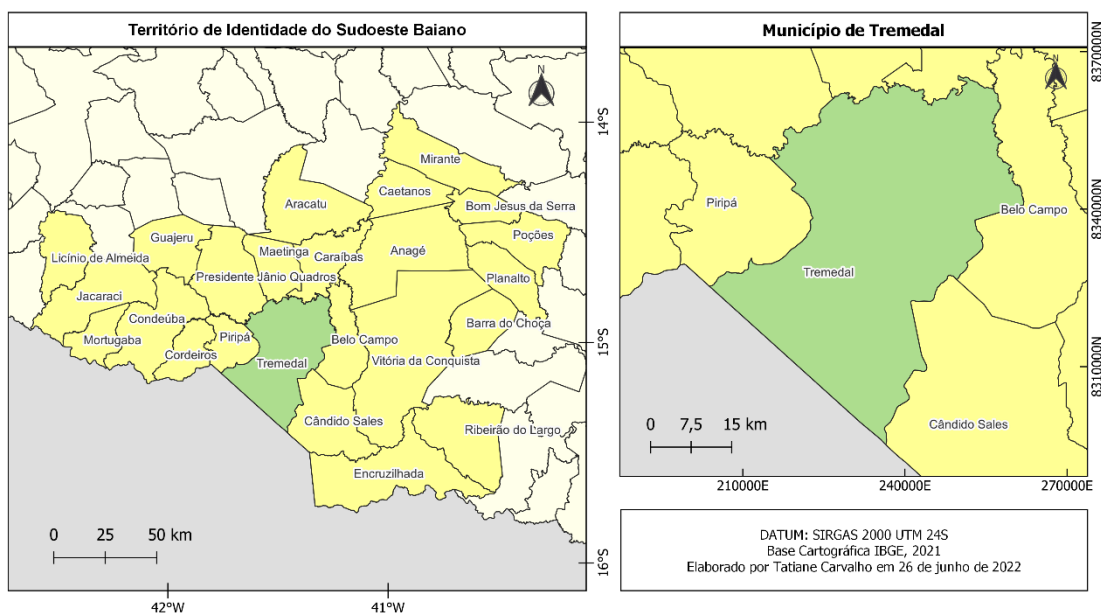


Fonte: arquivo pessoal (2022).

Distrito criado com a denominação de Ribeirão do Largo pela Lei estadual nº 4036, de 14-05-1982, subordinado ao município de Encruzilhada. Em divisão territorial datada de 01-07-1983, o distrito de Ribeirão do Largo, figura no município de Encruzilhada. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 1988. Elevado à categoria de município com a denominação de Ribeirão do Largo, pela lei estadual nº 4850, de 03-03-1989, desmembrado de Encruzilhada.

Criado com território do extinto distrito de Campinarana do município de Encruzilhada. Instalado em 01-01-1990. De acordo com o censo escolar 2021 do Inep, Ribeirão do Largo conta com 41 escolas. Segundo o IBGE possui uma população estimada para 2021 de 4.896 habitantes (BRASIL, 2022).

Figura 27 - Localização do município de Tremedal-BA no TI do Sudoeste Baiano

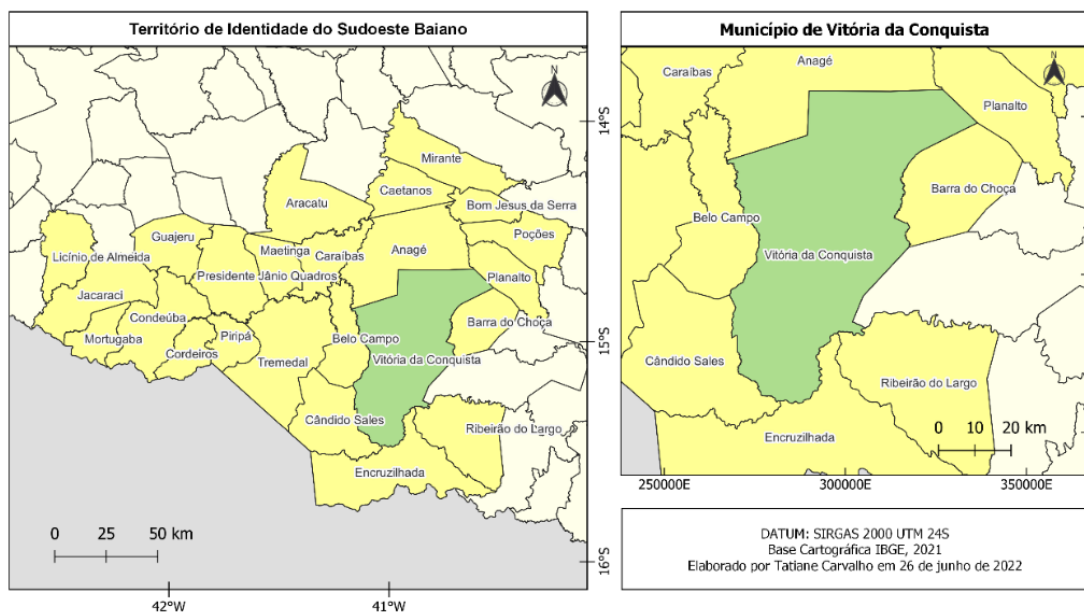


Fonte: arquivo pessoal (2022).

Tremedal teve a sua origem no povoamento da fazenda Brejo, de propriedade de Joaquim Gonçalves, que em 1885, se estabeleceu com a família e agregados, vindos do município de Areia, hoje Ubaíra. A partir de 1895, outras famílias se juntaram às primeiras em virtude da fertilidade da região, transformando o lugarejo num povoado. Devido ao espírito empreendedor da família Ferraz a localidade passou a ser conhecida por Tremedal dos Ferraz.

Com a decadência do distrito de São Felipe do município de Condeúba, do qual o povoado fazia parte, em 1922 a sede foi transferida para o arraial de Tremedal dos Ferraz, com a denominação de Bom Jesus do Tremedal. Elevado à categoria de município com a denominação de Tremedal, pela Lei Estadual n.º 599, de 05-11-1953, desmembrado de Condeúba, sede do antigo distrito de Tremedal. De acordo com o censo escolar 2021 do Inep, Tremedal conta com 39 escolas. Segundo o IBGE possui uma população estimada para 2021 de 15.996 habitantes (BRASIL, 2022).

Figura 28 - Localização do município de Vitória da Conquista-BA no TI do Sudoeste Baiano



Fonte: arquivo pessoal (2022).

A cidade de Vitória da Conquista, conhecida como “Suíça Baiana”, está situada no sudoeste da Bahia, e essa alcunha é devido às baixas temperaturas que chegam a registrar seis graus durante o inverno. A cidade começou sua fundação em 1752 a partir de intensas lutas entre os desbravadores portugueses capitaneados pelo bandeirante João Gonçalves da Costa e os índios Mongoyós, Ymborés e Pataxós que ocupavam o território no qual se encontra situado o município de Vitória da Conquista.

Teve sua emancipação política no ano 1891. Com uma população estimada para 2021 de 343.643 habitantes, tem como principal fonte de renda a atividade comercial, haja vista o fato de tratar-se de um polo que engloba cerca de 70 municípios baianos, além de 16 municípios do norte do estado de Minas Gerais. De acordo com o censo escolar 2021 do Inep o município de Vitória da Conquista, em sua rede de educação, conta com 400 escolas (BRASIL, 2022).

Sintetizando os dados dos municípios, na Tabela 10 é possível observar o perfil destes e como em algumas características se aproximam uns dos outros, enquanto em outras se distanciam. Importante destacar que os dados observados na tabela, possuem datas de coletas distintas. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) e a taxa de escolarização apresenta-se com data de 2010, quando o último censo foi realizado, já as áreas territoriais e a estimativa da população são referentes a 2020. Lembrando que

em 2020 seria realizado o censo demográfico nacional que acontece a cada 10 anos, mas foi adiado para 2022 devido as complicações no combate à pandemia da covid-19.

Tabela 10 - Perfil dos municípios do TI do Sudoeste Baiano

Nº	MUNICÍPIOS	ÁREA TERRITORIAL KM ² ** (2020)	IDHM* (2010)	POPULAÇÃO ESTIMADA** (2020)	TAXA ESCOLARIZAÇÃO* (2010)
01	Anagé	1.899,683	0,540	21.607	96 %
02	Aracatu	1.489,803	0,581	13.045	97,7 %
03	Barra do Choça	765,936	0,551	31.209	96,9 %
04	Belo Campo	772,756	0,575	17.109	95,2 %
05	Bom Jesus da Serra	467,813	0,546	9.823	98,3 %
06	Caetanos	767,146	0,542	14.608	96,9 %
07	Cândido Sales	1.169,814	0,601	25.053	96,2 %
08	Caraíbas	805,629	0,555	8.801	97,3 %
09	Condeúba	1.348,039	0,582	17.178	98,1 %
10	Cordeiros	523,640	0,579	8.642	98 %
11	Encruzilhada	1.890,133	0,544	16.446	95 %
12	Guajeru	872,867	0,569	6.646	97,1 %
13	Jacaraci	1.332,420	0,593	14.850	98,3 %
14	Licínio de Almeida	856,626	0,621	12.373	98,4 %
15	Maetinga	614,834	0,538	2.764	96,8 %
16	Mirante	1.191,875	0,643	10.818	98 %
17	Mortugaba	528,214	0,618	12.052	99,7 %
18	Piripá	511,756	0,575	10.475	97,3 %
19	Planalto	769,000	0,560	26.426	97,1 %
20	Poções	937,269	0,604	46.879	96,5 %
21	Presidente J. Quadros	1.208,549	0,542	12.179	97 %
22	Ribeirão do Largo	1.363,700	0,540	5.343	97,7 %
23	Tremedal	2.010,316	0,528	16.189	96,6 %
24	Vitória da Conquista	3.254,186	0,678	341.128	96,8 %

Fonte: IBGE (2010*; 2020a**)

De acordo com os dados do IBGE, expostos na Tabela 10, uma característica comum a todos os municípios é o IDHM, ficando com a média de 0,581. Nenhum município apresentou uma alta ou baixa neste índice. Acredita-se que esse índice poderia/precisaria ser melhor, assim como o estado da Bahia com 0,660 ou do país que, com 0,765, encontra-se no 84º lugar no ranking do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da totalidade dos outros países. Melhorar o IDH dos municípios indica melhorar a educação, o que se considera prioridade (BRASIL, 2010).

Outra característica bastante comum entre os referidos municípios é a taxa de escolarização da população de 4 a 16 anos, todos estão acima de 95%. O ideal é que estivessem com 100% da população escolarizada, no entanto entende-se que ainda se

necessita de uma Política Pública Educacional mais efetiva para que esses entraves sejam superados no Brasil (BRASIL, 2010).

Os municípios do TI do Sudoeste Baiano são em sua maioria municípios pequenos, que não passam de 50.000 habitantes, com exceção apenas de Vitória da Conquista, que com uma população estimada para 2020 de 341.128, é considerada a terceira maior cidade do estado. Neste sentido, os municípios se distanciam, pois enquanto Vitória da Conquista tem essa população, Maetinga apresenta um número de habitantes bem reduzido, apenas 2.764 (BRASIL, 2020a).

A área territorial também varia muito, algumas extensas como Vitória da Conquista com 3.254,186 km², outras bem menores como o município de Bom Jesus da Serra com uma área de 467,813 km². Chama a atenção o município de Tremedal que com apenas 16.189 habitantes tem uma área extensa de 2.010,316 km², para sua população, se comparado aos outros municípios (BRASIL, 2020a).

Pode-se observar que o município de Vitória da Conquista, por ser o maior em extensão territorial, mais populoso e com uma capacidade de desenvolvimento econômico superior aos outros municípios, acabou sendo a sede deste território, sobretudo no que diz respeito a educação. Município considerado polo educacional da região, onde é possível encontrar duas universidades públicas, um instituto federal, universidades e faculdades privadas, além de escolas de educação básica públicas e privadas. Dessa forma, deslocam-se para este município muitos estudantes para cursarem o ensino superior.

Quanto à educação básica dos municípios que pertencem a esse território acredita-se que não foge à regra do que o país apresenta, com suas dificuldades próprias da falta de Políticas Educacionais efetivas que façam a diferença nas escolas e principalmente na escolarização das crianças mais vulneráveis.

A respeito dessa vulnerabilidade dos sujeitos, um relatório do Índice de Desenvolvimento Sustentável das Cidades (IDSC), recentemente¹⁴ divulgado pela Organização das Nações Unidas (ONU), apresentou um *ranking* preocupante da situação das cidades brasileiras no que se refere aos principais desafios globais. Este documento,

¹⁴ Dados divulgados em julho de 2022.

surgido em 2015, se assemelha ao PNE, pois trata-se de uma instituição de objetivos a serem atingidos com base em metas estipuladas dentro de um prazo, que neste caso será até 2030. O índice é usado como ferramenta de gestão pública, uma vez que a partir dos resultados, pode sugerir a implementação de Políticas Públicas nos municípios mais necessitados (IDSC, 2022).

Durante esse processo de acompanhamento das metas da Agenda 2030 da ONU apresentam-se relatórios que, com base em dados estatísticos sobre os resultados de todos os municípios brasileiros, que são ranqueados de acordo ao desenvolvimento dos 17 objetivos, quais sejam: Erradicação da pobreza; Fome zero e agricultura sustentável; Saúde e bem-estar; Educação de qualidade; Igualdade de gênero; Água potável e saneamento; Energia acessível e limpa; Trabalho decente e crescimento econômico; Indústria, inovação e infraestrutura; Redução das desigualdades; Cidades e comunidades sustentáveis; Consumo e produção responsáveis; Ação contra a mudança global do clima; Vida na água; Vida terrestre; Paz, justiça e instituições eficazes; Parcerias e meios de implementação. Os municípios estão ranqueados através da pontuação do índice, que varia de 0 a 100 pontos, no qual 0 é o mínimo e 100 a pontuação máxima a ser atingida (IDSC, 2022).

Sabendo que estes objetivos são fatores que interferem na qualidade de vida da população de um município e estão diretamente relacionados com a educação, é preciso olhar com atenção para os resultados desse indicador, observando como este se apresentou nos municípios do TI do Sudoeste Baiano. Na Tabela 11, pode se verificar estes dados compilados do documento da ONU.

Tabela 11 - IDSC dos municípios do TI do Sudoeste Baiano/2022

Nº	MUNICIPIO	IDSC	COLOCAÇÃO		
			BRASIL	BAHIA	TERRITÓRIO
1	Anagé	40,256	4753º	300º	19º
2	Aracatu	38,206	5204º	380º	22º
3	Barra do Choça	45,624	3097º	80º	5º
4	Belo Campo	41,285	4471º	242º	16º
5	Bom Jesus da Serra	43,039	3905º	163º	13º
6	Caetanos	41,104	4532º	254º	17º
7	Cândido Sales	37,498	5298º	393º	23º
8	Caraíbas	44,452	3491º	113º	7º
9	Condeúba	44,862	3352º	96º	6º

10	Cordeiros	43,446	3795°	149°	10°
11	Encruzilhada	42,655	4021°	174°	14°
12	Guajeru	44,15	3583°	121°	8°
13	Jacaraci	46,185	2924°	63°	3°
14	Licínio de Almeida	47,115	2615°	43°	2°
15	Maetinga	46,077	2955°	65°	4°
16	Mirante	43,343	3815°	152°	11°
17	Mortugaba	43,336	3818°	153°	12°
18	Piripá	43,845	3666°	131°	9°
19	Planalto	40,011	4816°	363°	21°
20	Poções	40,271	4748°	299	18°
21	Presidente Jânio Quadros	40,133	4777°	304°	20°
22	Ribeirão do Largo	37,17	5332°	401°	24°
23	Tremedal	41,487	4404°	228°	15°
24	Vitória da Conquista	52,47	1119°	4°	1°

Fonte: Base de dados IDSC/2022

Se o propósito da tese fosse discutir os resultados deste indicador, ter-se-ia muito para comentar a respeito dos dados apresentados na Tabela 11, mas a finalidade foi trazer uma visão geral, de acordo com o documento do IDSC, de como está o desenvolvimento dos municípios em uma escala nacional. Com uma simples leitura destes dados é possível perceber a necessidade de que os municípios se mobilizem para melhorar em todos os objetivos, uma vez que em se tratando de Brasil, nenhum apresentou um resultado expressivo. Com exceção de Vitória da Conquista, todos os municípios do TI do Sudoeste Baiano ficaram abaixo de 50 pontos no índice.

Entre os municípios baianos, os resultados dos pertencentes ao TI do Sudoeste Baiano, também não foram resultados relevantes, uma vez que apenas Vitória da Conquista apresentou um resultado favorável, estando em quarto lugar, atrás da capital Salvador e mais dois municípios, Madre de Deus e Luiz Eduardo Magalhães. Apenas 5 (cinco) municípios ficaram entre as casas das dezenas, são eles Barra do Choça (80°), Condeúba (96°), Jacaraci (63°), Licínio de Almeida (43°) e Maetinga (65°). Todos os outros ficaram nas casas das centenas, sendo que o município de Ribeirão do Largo ocupou um dos últimos lugares, 401°, já que a Bahia conta com 417 municípios.

Em relação a colocação destes municípios dentro do TI do Sudoeste Baiano tem-se Vitória da Conquista com melhor resultado e Ribeirão do Largo em último. Chama atenção o município de Licínio de Almeida que tem o 12° maior PIB do território, mas se encontra no 2° lugar do IDSC, enquanto que Poções com o 2° melhor PIB está em 18° no

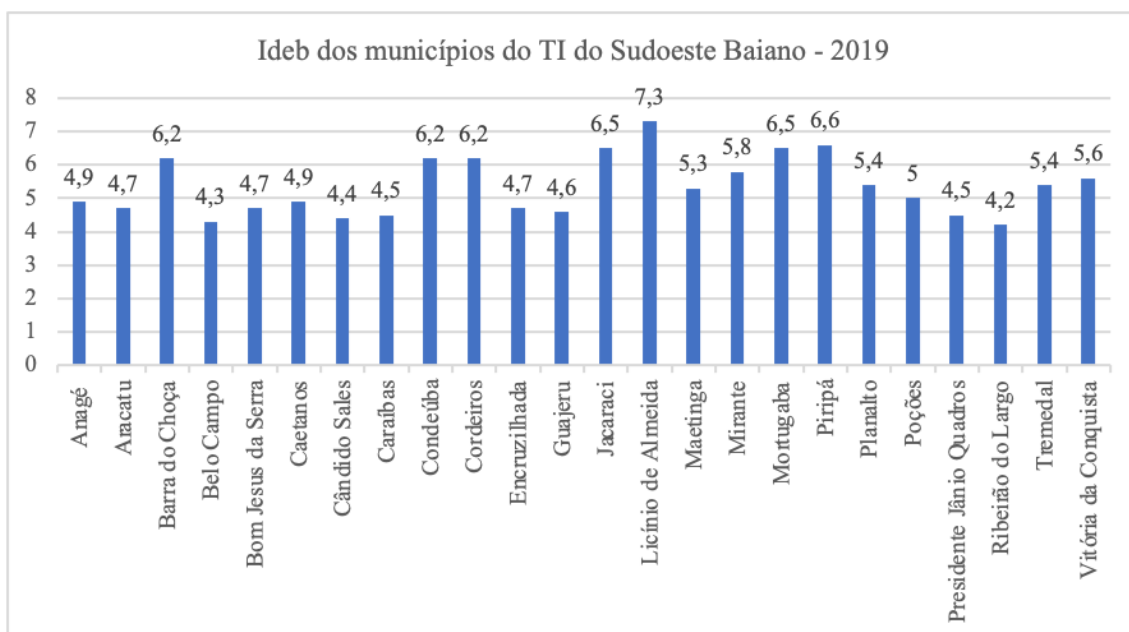
resultado do IDSC do TI do Sudoeste Baiano. Essa questão pode estar relacionada à forma como são tomadas as decisões dentro dos municípios, sobretudo na gerência das contas públicas.

A implementação de Políticas Públicas são ações que partem desses problemas para serem efetivadas, por isso a importância de um indicador que aponte as necessidades de mudanças, de melhorias em suas bases. No caso da educação, o IDSC a sinaliza em seu 2º objetivo a ser atingido para que o município alcance um lugar de cidade sustentável, na mensuração dessa qualidade.

Nesta perspectiva, pautou-se neste estudo do Ideb, enquanto indicador de resultados, servindo de alerta para que os entes federados busquem melhorar a qualidade da educação dos seus territórios. Melhorar a qualidade da educação significa melhorar a vida da população, a sobrevivência do planeta.

Para melhor compreensão de como a educação vem sendo constituída dentro do TI do Sudoeste Baiano, trouxe como exemplo o resultado do Ideb de 2019, dos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com os dados apresentados pelo Inep (BRASIL, 2020b), dos municípios que pertencem a esse território, indicados no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Resultados do Ideb dos municípios do Território de Identidade do Sudoeste Baiano – 2019



Fonte: Inep (BRASIL 2020b).

Observando o Gráfico 5, é possível perceber que os resultados do Ideb/2019 desses municípios indicam uma regularidade de 11 com notas variando entre 4.2 a 4.9, 6 (seis) na casa dos 5 (cinco) pontos, outros 6 (seis) município com notas superiores a projetada para 2021, sendo 6,0 e ainda o município de Licínio de Almeida com nota 7,3, se destacando com a melhor nota do Ideb da Bahia nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2020b).

A análise dos resultados do Ideb 2021 foi realizada no capítulo 5, mas vale ressaltar que, apesar destes municípios com resultados exitosos, como é o caso dos municípios de Condeúba, Cordeiros, Mortugaba e Licínio de Almeida, apresentados no Gráfico 5, ainda existe uma maioria com resultados que precisam ser melhorados e que dependem das pessoas envolvidas no processo para que isso aconteça de forma efetiva. Dessa forma, acredita-se que a análise dos resultados pós Ideb e a tomada de decisão a partir dos vários aspectos que levaram os municípios a terem resultados ainda incipientes, são fatores que precisam ser considerados.

Em uma pesquisa intitulada “Os indicadores de qualidade do Ideb na Região Oeste da Bahia: percepções dos dirigentes municipais de educação”, Palazzo, Pimentel e Coité (2018), revelou que os sujeitos da pesquisa, DMEs, apesar de reconhecerem a importância do Ideb, em alguns casos, não entendem o objetivo deste. Essa questão demonstra uma fragilidade na gestão municipal que deveria estar atenta a esse indicador para, a partir dele, implementar Políticas Públicas Educacionais eficazes.

De acordo com a pesquisa supracitada, foi possível perceber certa invisibilidade do sistema de avaliação da educação por parte de alguns municípios, o que se supõe estar acontecendo também em outros, cujos resultados têm se apresentado de forma negativa, abaixando o índice do estado da Bahia. Dessa forma, o desconhecimento e/ou a falta de importância atribuída a esse aspecto podem gerar um problema mais sério se entendendo que “uma decisão política deve ser tomada com base em dados comprovadamente científicos ou técnicos da realidade na qual busca-se intervir com a política pública” (BONETI, 2011, p. 22).

Essa não é uma questão que acontece, por exemplo no estado do Ceará. Acredita-se, inclusive, que sua popularidade na educação está relacionada aos resultados positivos

do Ideb, mais especificamente o município de Sobral¹⁵, pois tem contribuído com a divulgação do índice no Brasil e consequentemente impulsionado outros estados e municípios a se organizarem de forma mais sistematizada para alcançar melhores resultados, embora ainda não tenha conseguido contagiar todo o território nacional.

Em contrapartida, faz mister atentar ainda para a forma como esses resultados são alcançados. Quais objetivos os DMEs e demais envolvidos neste processo têm, quando colocam os resultados do Ideb acima da aprendizagem das crianças e do currículo das escolas?

A respeito da situação dos resultados do Ideb do Ceará, Araújo, Codes e Uderman (2019, p. 19) apontaram que “em 2005, as crianças baianas aprendiam mais do que as cearenses, em média. A rede pública da Bahia reprovava muito mais do que a cearense, razão pela qual o Ideb do Ceará era maior”. Isso leva a crer que o Ceará pode ter criado estratégias de regulação desse fluxo e investido de alguma forma na educação, mas o que seria possível para a Bahia, mais especificamente no TI do Sudoeste Baiano?

De acordo com um estudo realizado por Pimentel et al. (2018), é preciso se pensar na publicização dos resultados do Ideb para que estes possam servir como propulsores de Políticas Públicas Educacionais fazendo parte das ações da escola, na formação de professores, com o intuito de contribuir para uma prática pedagógica com foco na qualidade da educação dos sujeitos envolvidos.

À vista disso, entende-se ser fundamental dinamizar o conhecimento acerca do Ideb a fim de que as pessoas envolvidas na gestão educacional do município, de forma macro e das escolas, de forma micro, possam compreender a necessidade de proposição de Políticas Educacionais capazes de mudar a realidade das escolas e consequentemente dos estudantes que são os principais atores do processo.

Dessa forma, o compromisso dessa tese com esse *locus* invade a questão ética ao propor um retorno à comunidade sobre os resultados a fim de que a publicização possa de alguma forma, melhorar os discursos e mais ainda as práticas das autoridades educacionais diante dos problemas que vão surgindo a partir da política implementada.

¹⁵ O estado do Ceará em 2017 já superou a meta prevista para 2021 com Ideb 6,1, sendo que o município de Sobral foi destaque com índice de 9,1 nos anos iniciais do ensino fundamental, se apresentando como o melhor Ideb do Brasil (Inep, 2019).

2.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Como dito anteriormente, os sujeitos desta pesquisa foram os DMEs dos municípios pertencentes ao TI do Sudoeste Baiano que aceitassem participar, ou seja, aqueles que após contato se colocaram à disposição para responderem ao questionário.

Sendo esses sujeitos os atores que colocam em ação a política educacional, neste caso o Ideb, quando dão seus encaminhamentos aos gestores escolares e expõem suas estratégias para que cada escola tenha êxito nos resultados, precisava-se compreender quais Práticas de Gestão Educacional têm subsidiado as tomadas de decisões nestes municípios.

Dessa forma, de acordo com a ACP entende-se que os DMEs integram também o contexto da prática, uma vez que na hierarquia escolar os gestores e demais envolvidos no processo de efetivação da política do Ideb reproduzem as orientações indicadas por eles. Ressalta-se que para melhor caracterização dos sujeitos está apresentado, no Quadro 3 um perfil dos DMEs de todos os municípios do TI do Sudoeste Baiano.

Quadro 3 - Perfil dos DMEs do TI do Sudoeste Baiano¹⁶

Nº	MUNICÍPIO	DIRIGENTE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	SEXO	ANO DE NASCIMENTO	FORMAÇÃO
01	Anagé	Erinaldo de Sousa Santos	M	1979	Pedagogia
02	Aracatu	Deusdete Meira Leite	M	1965	Letras
03	Barra do Choça	Ricardo Amorim Gomes	M	1975	História
04	Belo Campo	Vanusa Ruas Freire Viana	F	1979	Pedagogia
05	Bom Jesus da Serra	Igeselma Amaral Santana	F	1971	Matemática
06	Caetanos	Rosene Souza Brito	F	1978	Pedagogia e Letras
07	Cândido Sales	Sidélia Lemos Dias dos Santos	F	1956	Geografia
08	Caraíbas	Cristiane da Silva Santos	F	1975	Biologia
09	Condeúba	Weder Spínola de Sousa	M	1982	Pedagogia
10	Cordeiros	Elisabete de Oliveira Alves	F	1977	Ciências Contábeis
11	Encruzilhada	Clésio Santos Costa	M	1983	Administração e Matemática
12	Guajeru	Fátima Viana de Souza	F	1981	Letras

¹⁶ Os dados apresentados no Quadro 3 foram compilados da internet e confirmados com as secretarias de educação e/ou dos próprios DMEs através de contato telefônico. Como informado anteriormente, no capítulo de análise os nomes dos dirigentes que participarem da pesquisa serão substituídos por códigos para preservar a identidades dos sujeitos.

13	Jacaraci	Alexandre Dijan Coqui	M	1973	Pedagogia e Letras
14	Licínio de Almeida	Karla Mychely Teles de Miranda Santana	F	1978	Pedagogia
15	Maetinga	Solange Amaral Ribeiro Silveira	F	1980	Normal Superior
16	Mirante	Juliana Caires Teixeira	F	1982	Biologia
17	Mortugaba	Eriuelton Gonçalves Alves	M	1987	História
18	Piripá	Naum Ribeiro Brito	M	-----	Administração
19	Planalto	Danilo Sobral	M	1986	Letras
20	Poções	Dirani Cunha Porto Fagundes	F	1976	História
21	Presidente Jânio Quadros	Natécia Camila de Lima	F	1964	Pedagogia
22	Ribeirão do Largo	André Luís Alves de Medeiros	M	1974	Matemática
23	Tremedal	Tomaz de Oliveira Soares	M	1989	Matemática
24	Vitória da Conquista	Edgard Larry Andrade Soares	M	1962	Direito

Fonte: Dados sistematizados pela autora (2022)

Quando observado o perfil dos DMEs foi possível perceber nos dados encontrados que existe uma paridade, 12 são constituídos de pessoas do sexo masculino e 12 do sexo feminino, neste caso não se apresenta uma desigualdade em relação ao gênero, quando se trata de assumir cargos de confiança na administração pública, algo muito recorrente em nosso país.

A média de idade dos DMEs, com exceção do dirigente do município de Piripá que não forneceu os dados, é de 45,39, sendo que o dirigente de Tremedal é o mais novo com 33 anos e a dirigente de Cândido Sales é a mais velha com 65 anos. De acordo com o IBGE a classificação da População Economicamente Ativa (PEA) no Brasil, está compreendida entre os 15 e 65 anos, ou seja, os sujeitos da pesquisa estão dentro da idade produtiva.

Quanto à formação dos DMEs são distintas, todos possuem nível superior. Os cursos de licenciaturas prevalecem nas escolhas, sendo 3 (três) de bacharelado (Administração, Ciências Contábeis e Direito) e 7 (sete) de licenciaturas (Pedagogia, Letras, História, Matemática, Geografia, Biologia, Normal Superior). Dos 24 dirigentes, 3 (três) possuem 2 (duas) graduações. A maioria foram professores da rede, outros convidados por prefeitos para assumirem cargos públicos.

Durante o levantamento desses dados foi possível perceber muita rotatividade no cargo dos dirigentes. Alguns nomes nem mesmo constam no site das prefeituras, pois aparece o nome do dirigente anterior. Esse processo é bastante recorrente no Brasil,

quando se trata de cargos públicos, pois muitas vezes envolvem interesses partidários que acabam interferindo no andamento da gestão dos municípios bem como na continuidade das Políticas Educacionais implementadas por determinados sujeitos.

2.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

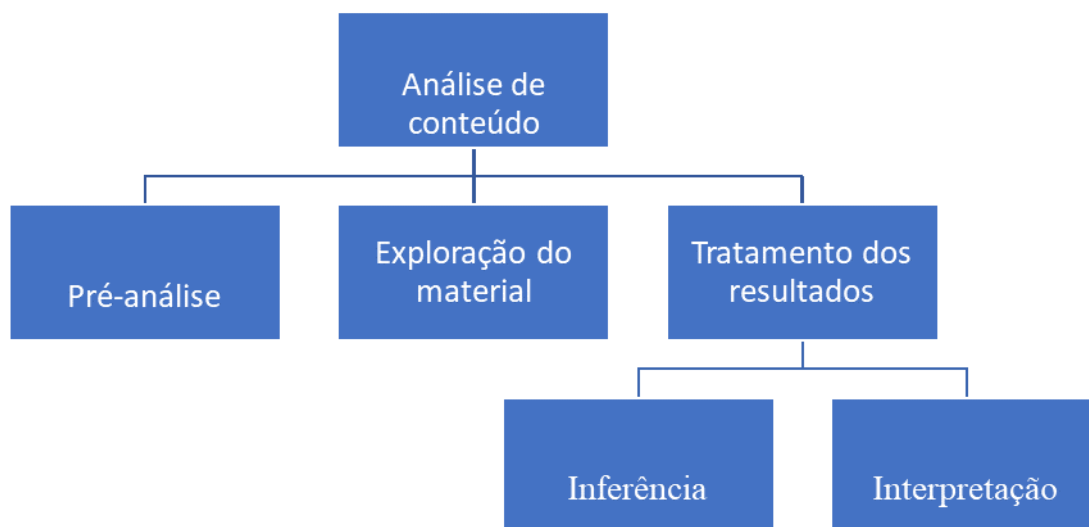
Os dados da pesquisa tiveram um tratamento a partir da ACP, mas contou com a colaboração da perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (2011). Por se tratar de um método de análise que abarca tanto as pesquisas quantitativas, quanto as qualitativas, a análise de conteúdo, enquanto um método empírico, trouxe à tese uma discussão importante para compreender as questões que permeiam as Políticas Educacionais, que neste caso tem o Ideb como objeto de estudos.

Nesta tese, a análise de conteúdo teve um papel crucial no sentido de analisar Práticas de Gestão Educacional utilizadas pelos DMEs para tomada de decisões a partir dos resultados do Ideb. Para Bardin (2011, p. 37), “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos”. Dessa forma, foram instrumentos de análise documentos oficiais sobre o Ideb e questionários enviados para os DMEs.

Na interpretação de Crusoé (2022, p. 46), essa forma de análise “é um processo que visa desvendar o sentido dos discursos, despedaçando/fragmentando o seu conteúdo em temas, proposições ou acontecimentos, de modo a nos permitir a descoberta de outros sentidos”. Nesta perspectiva, a escolha por esse método de análise está alicerçada no fato de que a análise de conteúdo, para além de descrever os resultados, procura conhecer aquilo que está por trás do significado das palavras. Neste sentido, acreditou-se que com o aparato da ACP essas nuances poderiam aparecer no contexto da prática, quando os sujeitos da pesquisa respondessem ao questionário. Uma opção um pouco inusitada já que a ACP não tem o hábito de trabalhar nesta perspectiva.

Dessa forma, nesta tese trabalhou-se o ciclo de políticas atrelado ao método de Bardin (2011), partindo da síntese clássica da autora, na qual ela destaca três etapas principais, quais sejam: da pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, que inclui a inferência e interpretação. Na Figura 29, é possível observar o esquema de organização para condução da análise de conteúdo de forma que a investigação tenha maior rigor científico.

Figura 29 - Fases do método da análise de conteúdo



Fonte: Elaboração da autora (2021)

Cada fase exige um esforço do pesquisador no sentido de, como afirma a autora, exaurir todo o assunto, sem omitir nenhuma parte, uma vez que todos os aspectos do material recolhido podem revelar lacunas, trazer situações inusitadas possíveis de agregar conhecimentos para a pesquisa.

Na fase da pré-análise Bardin (2011), destaca como pontos cruciais: a) realizar uma leitura flutuante do material, para ver do que se trata; b) Escolher os documentos que serão analisados (*a priori*) ou selecionar os documentos que foram coletados para a análise (*a posteriori*); c) Constituir o corpus com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; d) Formular hipóteses e objetivos; e e) Preparar o material que será utilizado.

Dentro da fase de exploração do material, tem-se as etapas da codificação e categorização do material. Na codificação, deve ser feito o recorte das unidades de registro e de contexto. As unidades de registro nesta pesquisa foram as respostas dos DMEs sobre os temas propostos gestão educacional e tomadas de decisões a partir dos resultados do Ideb. Já as unidades de contexto, levaram em consideração o lugar de onde cada dirigente falava.

Depois da codificação, foi realizada a categorização. A partir dessas categorias, realizou-se uma análise contundente dos documentos oficiais e questionários para os

DMEs acerca das práticas de gestão, buscando produzir dados que poderiam contribuir com o objetivo da tese. Entende-se que exige um esforço demasiado do pesquisador para imergir no problema, no entanto, era preciso analisar o que está para além dos resultados do Ideb nestes municípios.

A *priori* havia se levantado duas categorias, quais sejam: a) O Ideb enquanto Política Pública Educacional; e, b) Práticas de Gestão Educacional e tomadas de decisões a partir dos resultados do Ideb. Pretendia-se discutir estas categorias a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa, no entanto, ao realizar as leituras das respostas dos questionários observou-se que estes revelavam outros aspectos mais pertinentes à política e prática da política. Dessa forma, a conceituação de política e sua materialização se tornaram uma macrocategoria, trazendo como subcategorias: a) o ciclo da prática da política; e, b) avaliação das práticas da política.

Na terceira fase, realizou-se a interpretação dos resultados obtidos por meio da inferência. Para Bardin (2011, p. 133), a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”. Essa, constitui-se como um tipo de interpretação controlada.

Ao realizar a interpretação dos dados tomou-se como ponto de partida a organização das falas dos sujeitos através de cores diferentes para cada um, ou seja, cada resposta dos DMEs foi impressa em cores diferentes e depois alocadas de acordo com os notes a que se assemelhavam. A partir dessa técnica levantou-se a categoria citada anteriormente e deu-se início a interpretação dos dados apresentados no capítulo 5 deste texto. Neste processo pode-se notar que houve questões que se aproximavam nas discussões e outras se distanciavam. Muitas vezes o informante se adiantava respondendo uma outra pergunta, por isso foram agrupadas.

3 CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E A CONSTRUÇÃO DO IDEB NO BRASIL

Será possível pensar em Políticas Públicas Educacionais no Brasil no contexto da contemporaneidade, sobretudo nesses últimos anos, quando a educação vem sofrendo uma série de inconsistências que abalam sobremaneira suas estruturas? Quais desafios encontram-se para que essas políticas de fato sejam efetivadas, beneficiando os sujeitos que mais precisam delas?

Neste capítulo, procura-se situar o leitor, nas discussões que envolveram/envolvem a constituição das Políticas Públicas Educacionais e a construção do Ideb no Brasil, observando como o contexto de influência foi marcado por um momento de efervescência do capital estrangeiro que movimenta toda a engrenagem educacional, favorecendo os interesses das classes dominantes, financiadas pelo neoliberalismo. Para Ball e Bowe (1992), as políticas são criadas dentro de um contexto que envolve aspectos mais abrangentes como a economia, a cultura, além de aspectos sociais que devem ser considerados ao analisar uma política.

Sobre o conceito de contemporaneidade são relevantes as contribuições de Nascimento (2008), quando sinaliza que seria um movimento dinâmico, construtivo, baseado na ideia de autonomia, valorização do outro, diálogo e convivência pacífica e harmoniosa. De acordo com o referido autor, é imprescindível “que a moralidade reencontre a sua condição natural, sendo assumida pelas pessoas independentemente de serem os princípios morais estabelecidos ou não em leis” (p. 23).

Talvez nessa contemporaneidade da qual fala Nascimento, falta justamente o princípio da alteridade, pois o ser humano precisa aprender a se colocar no lugar do outro para compreender suas necessidades, fraquezas e potencialidades e cuidar para que a convivência no planeta seja, no mínimo, mais justa para com os sujeitos que estão no estrato mais baixo da pobreza.

Tendo como base os questionamentos supracitados, apresenta-se uma discussão acerca das fragilidades intencionadas das Políticas Públicas Educacionais no Brasil buscando dialogar com Walsh (2008) que vêm debatendo a educação em uma perspectiva Decolonial, que segundo ela, não se trata apenas de uma teoria, mas da forma como se

vive no cotidiano, quais lutas precisam ser travadas para desmistificar a massificação dos fragilizados frente à superação da hegemonia eurocêntrica.

Não se intenciona neste texto, desconsiderar as contribuições ocidentais, uma vez que muitos dos nossos conhecimentos partiram dessa origem, mas dar visibilidade às necessidades dos brasileiros mais pobres, enquanto povos latino-americanos, que dependem das Políticas Públicas Educacionais para sair do estado de opressão (FREIRE, 1987) e falar a partir de um lugar de pertencimento enquanto habitantes desse continente e sobreviventes da colonização que há tempos os colonizadores querem deixar na condição de seres inferiores.

Segundo Walsh (2008), os efeitos e/ou impactos das desigualdades sociais, violências (físicas ou simbólicas), feminicídios, guerras e demais mazelas foram e ainda são sentidos pelos países que não pertencem ao sistema eurocêntrico, tudo isso fruto de um mundo moderno, hegemônico, capitalista e globalizado. Vale lembrar que esses flagelos estão presentes de maneira cada vez mais crescente na vida cotidiana da América Latina, por isso a inquietação em relação à educação, sobretudo com as Políticas Públicas voltadas para este fim.

Portanto, não se pode pensar em Política Pública Educacional como um favor ou doação do governo para com o povo, mas enquanto uma ação legitimada que se constitui como um direito do cidadão contribuinte que pode e deve intervir positivamente na sociedade de forma a buscar a superação, como ensina Freire (1987), das amarras que impedem de nos libertar da opressão da classe dominante. Dessa forma, se faz necessário que essas discussões acerca das Políticas Públicas Educacionais não fiquem apenas no âmbito da academia, mas que ela ganhe força para alcançar a sociedade como um todo.

O aparato legal que regulamenta as Políticas Educacionais no Brasil é vasto, assim como o acervo acadêmico acerca dessa temática, pois de acordo com Novaes (2014), o interesse de estudantes, docentes, profissionais da educação e grupos de pesquisa da área pelo referido assunto tem crescido sobremaneira. O que nos falta, porém é a materialização dessas políticas no seio da sociedade para que a educação tenha a qualidade referendada pela legislação.

Dessa forma, parte-se do conceito de Políticas Públicas discutido por Boneti (2011, p. 17-18) quando afirma que “são as ações que nascem do contexto social, mas

que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer um investimento ou para uma mera regulamentação administrativa”. Para o referido autor, essas ações estão para além da esfera educacional, mas de um sistema que está diretamente relacionado a aspectos econômicos, como sinalizado por Ball e Bowe (1992), anteriormente no texto.

As Políticas Públicas concebidas como um direito social (MARTINS, 2010), precisam fazer parte da agenda de governo. Primeiro, porque esse direito é respaldado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pela LDB (BRASIL, 1996), segundo, porque entende-se que não se pode governar um país negligenciando o direito de um cidadão que contribui demasiadamente pelo bem de todos.

Para Martins (2010), pode-se entender a política educacional como uma política pública que está inter-relacionada com a esfera social, uma vez que se preocupa e tenta minimizar as desigualdades sociais compreendendo o cidadão como um sujeito de direitos capaz de interferir na sociedade em que está inserido.

Neste sentido, a ACP se configura como uma base crítica necessária para compreendermos e nos opormos às desigualdades sociais que nascem no seio da sociedade e muitas vezes acabam sendo corroboradas por políticas mal elaboradas ou implementadas de forma contraditória (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Essa prerrogativa reforça a necessidade de se compreender o papel do Estado para com a educação no sentido de que esta precisa criar estratégias que possam resolver os problemas que são demandados na dinâmica das instituições. Dessa forma, faz mister que os estados implementem Políticas Educacionais que promovam uma educação de boa qualidade. Essa política precisa ter uma base consolidada no Estado para que essas ações não sofram uma descontinuidade, como é possível observar em toda história do Brasil, que tem se acentuado sobremaneira nas últimas décadas.

Corroborando com Boneti (2011) ressalta-se que essa visão apresenta certa intranquilidade, devido às incertezas que os brasileiros vivem no contexto atual¹⁷. As Políticas Públicas, assim como as demais ações do governo têm passado por um dos

¹⁷ Optou-se por trazer o contexto atual por entender que outras discussões acerca das Políticas Públicas Educacionais brasileiras já foram bastantes discutidas e que neste momento de culminância do Decreto nº 6.094/2007, que instituiu o Ideb, era salutar entender a conjuntura e as influências que essa política estava sujeitada.

piores momentos da história do Brasil por conta das intercorrências que não permitem compreender como, quando e por onde começar a luta por Políticas Públicas que efetivamente façam a diferença na educação dos sujeitos mais pobres.

Por outro lado, deparou-se também naquele contexto, com uma crise sanitária que resultou na pandemia da covid-19, deixando o mundo em constante alerta. Todos os setores da sociedade foram paralisados, uma vez que naquele momento, o distanciamento social era a forma mais eficaz para frear a disseminação do vírus. Com isso, as escolas foram fechadas, enquanto professores e estudantes foram obrigados a lidar, de maneira inesperada com aparatos tecnológicos que antes não eram utilizados nas escolas, gerando assim uma maior instabilidade na educação.

Essa instabilidade foi sentida também em relação às decisões tomadas pelo MEC, pelos conselhos de educação, bem como por todos os sistemas e redes de ensino no Brasil. Dessa forma, as Políticas Públicas Educacionais que vinham enfrentando dificuldades para sua concretização passaram a enfrentar mais este problema, pois não se tem perspectivas de como a educação seguirá pós pandemia.

Neste texto, discute-se as fragilidades intencionadas na Política Pública Educacional brasileira, fator este que tem influenciado sobremaneira a implementação destas políticas. Sabe-se que ainda não é possível mensurar o prejuízo causado pela crise sanitária à educação, mas é importante destacar que, antes dessa crise o campo educacional brasileiro já sofria abalos sistêmicos devido a uma série de inconsistências contemporâneas educacionais.

3.1 FRAGILIDADES INTENCIONADAS CONTEMPORÂNEAS BRASILEIRAS

Não se tem o hábito de ver o mundo com os próprios olhos, vê-se quase sempre a partir do outro, por isso, as interpretações dos fatos ficam, muitas vezes, na perspectiva daquele que tem maior poder de argumentação, ou meios (econômicos, políticos, sociais) de convencimento. Por isso, precisa-se ter um olhar mais aprofundado da realidade para compreender as questões que atingem a educação.

Se observarmos o histórico da educação brasileira é possível fazer conjecturas que as fragilidades intencionadas nas Políticas Públicas Educacionais estiveram sempre

presentes. Em alguns momentos implícitos e em outros explícitos. Entende-se que essa ideia de incertezas faz com que as ações preconizadas para determinadas políticas fiquem cada vez mais fragilizadas e acabam se perdendo no emaranhado de problemas políticos com os quais os brasileiros convivem.

De acordo com Imbernón (2000), o fato de se ter um olhar mais profundo para avaliar a educação que tivemos no passado, entender como construir o presente e conjecturar as ações que precisam realizar-se a curto, médio e longo prazo pode auxiliar na compreensão dos problemas educacionais. No que diz respeito à educação o discurso construído dá uma ideia de crise constante, no entanto o que se tem notado é um aumento do tecnicismo, mascarado de argumentos pós-modernos. Esses argumentos favorecem a padronização dos sujeitos, como se fossem iguais.

Essa prerrogativa de igualdade do sujeito leva ao engessamento das políticas, uma vez que se acredita que uma ação implementada em um determinado lugar servirá da mesma forma em outros. No entanto, precisa-se pensar de forma coletiva, mas implementar ações que sejam específicas para um determinado público, para resolver um problema iminente daquele lugar.

Neste sentido, ao ressaltar a importância de se trabalhar com a realidade dos educandos, Freire (1987) denunciava também a utilização dos pacotes prontos de programas e projetos advindos de esferas nacionais e internacionais para a educação, que desconsiderava as realidades das escolas brasileiras, bem como as especificidades do público-alvo. Para o referido autor, esses modelos falhavam porque os seus idealizadores partiam de uma visão pessoal da realidade.

Assim como Imbernón (2000), Rigal (2000), fala de uma perspectiva de olhar o futuro, mas analisando os acontecimentos do passado. Traz a ideia de um momento conturbado de incerteza e fragmentação, ou seja, mais uma vez aparece o termo crise no âmbito da educação. Destaca que a escola moderna manifesta suas crises de diversas formas e aponta três tipos que permeiam nosso contexto histórico, quais sejam: a) crise por sua falência na constituição de sujeitos políticos; b) crise pela liquefação de seu monopólio cultural; c) crise por dificuldades de reconversão diante da dinâmica da produção científica.

Para o autor, em se tratando do contexto latino-americano, as três dimensões dessa crise, quando articuladas, acabam gerando uma nova crise, ainda mais danosa, a crise da precariedade e da deterioração da escola. Dessa forma, acredita-se que o século XXI apesar de ter conseguido avançar em alguns aspectos ainda precisa superar certos entraves para construir uma educação de melhor qualidade. Esses entraves dizem respeito sobretudo às inconsistências advindas do mundo contemporâneo, reforçado por uma política de governo subserviente às agências internacionais e distante das necessidades do povo.

Rigal (2000), já apontava, na entrada do século suas preocupações ética, política e epistemológica como orientadoras de uma reflexão sobre a educação e a escola. Uma escola que estava fadada ao fracasso frente às novas demandas que a sociedade moderna apresentava, como alienação, anomia, burocratização, exploração e exclusão, que caracterizaram diversos traços da sociedade emergente.

Para o autor, essa ocorrência se deu na América Latina com maior intensidade muito pelo fato de que a modernidade aqui foi basicamente um projeto intelectual de imitação que resultou em uma "pseudomodernidade". Como consequência, acabou-se envolta em um esquema que o autor denominou de modelo neo-neo¹⁸, que expressa o discurso hegemônico vigente.

Neste contexto, precisa-se pensar, como afirma Walsh (2008), em uma nova forma de lutar para sobreviver frente aos países capitalistas, eurocêntricos e hegemônicos que levam à dominação das classes mais sofridas e à exclusão dos colonizados. Destaca-se que a educação é a forma mais eficaz de expressar a insatisfação e exprimir ideias diante dos opressores (FREIRE, 1987).

Segundo Freire (1987), não existe ninguém melhor que os oprimidos para compreender o processo de opressão e sentir a necessidade da libertação, no entanto, os oprimidos jamais poderão se deixar corromper e tornarem-se opressores, isto seria cair em contradição, pois a aderência do oprimido ao opressor não permitiria que este tivesse consciência de si, tampouco da classe oprimida. Dessa forma, não se pode desconsiderar

¹⁸ De acordo com Rigal (2000), o modelo "neo-neo" diz respeito a hegemonia fortalecida pela crise do projeto ideológico e político alternativo ao sistema capitalista.

ou tentar minimizar o aporte teórico e cultural adquirido dos países europeus, para não se cair na cilada de nos tornarmos opressores dos oprimidos.

Freire afirma ainda que a Pedagogia da Libertação, enquanto humanista e libertadora tem dois momentos distintos: o primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (1987).

Por esse motivo a luta para que os decolonizados da América Latina, busquem a libertação a partir da educação é contínua e a implementação de Políticas Públicas Educacionais, que atendam, sobretudo às camadas mais pobres da sociedade, deve ser intensificada para que o mundo passe a compreender o princípio do cuidado com o outro, do respeito e da justiça.

Para Walsh (2008) não existe uma educação neutra, portanto, torna-se urgente cultivar nos canteiros (das escolas, universidades, sociedade etc.) pensamentos críticos e regar a semente dos que questionam, provocam e impulsionam a seguirem pensando e analisando os debates. Essa ação só será possível se os sujeitos tiverem igualdade de oportunidade, para receber uma educação de boa qualidade.

Neste ínterim, é preciso desmistificar a ideia do opressor de tratar o oprimido como “coisa”, para minimizar suas possibilidades de lutar. O oprimido não pode assumir esse papel e ficar à mercê desses instrumentos construtores da desumanização, seja a propaganda, o dirigismo, a manipulação ou qualquer arma de dominação usada pelos opressores. Existe a necessidade de um engajamento dos oprimidos na busca pela sua libertação e conseqüentemente a libertação do outro, pois ninguém consegue se libertar sozinho da opressão, mas em comunhão com os outros (FREIRE, 1987).

Para Marcon (2016), as práticas de resistência às múltiplas formas de dominação historicamente construídas precisam ser potencializadas, no sentido de ganhar forças frente a luta pela implementação de Políticas Educativas da América Latina, que estejam em consonância com os problemas que afetam diretamente os setores mais marginalizados da sociedade. As fragilidades intencionadas das políticas afetam

diretamente a implementação dessas ações trazendo sérios prejuízos para a educação e por esse motivo merecem uma atenção maior entre os pesquisadores.

Dessa forma, ao analisar as Políticas Públicas Educacionais no Brasil, a partir dos anos 1990, em síntese, Assis (2014), constatou que no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) predominou a política do Estado Avaliador, sendo adotado um caráter competitivo, influenciado pela lógica de mercado. Como assevera Dourado (2019), diante do complexo processo de democratização pós ditadura militar ainda se conviveu com a dificuldade de o Estado assumir seu papel no que diz respeito à ampliação e efetivação das políticas sociais no Brasil.

De acordo com Assis (2014), no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) prevaleceu a política de inclusão, uma vez que o aumento de verbas para escolas e universidades ocasionou um significativo aumento de cotas e bolsas. Esse governo foi marcado pela tentativa de diminuição da desigualdade social no país e “[...] é importante ressaltar a ocorrência de avanços nas arenas tradicionais do poder político no sentido de alargamento dos direitos sociais e coletivos, entre eles, a educação nos governos Lula” (DOURADO, 2019, p. 8).

Já a presidente Dilma Rousseff (2011 a 2013)¹⁹, ainda segundo Assis (2014), tentou dar continuidade às ações desenvolvidas no governo anterior, no sentido de prezar pela qualidade da educação no Brasil. A autora aponta ainda que neste último governo a presidente Dilma manteve a ênfase nas avaliações em larga escala a fim de compreender como estava a educação brasileira para instituir Políticas Educacionais.

Dourado (2019, p. 9), que também faz uma análise da educação nos governos pós ditadura militar, argumenta que “Reeleita em 2014, a presidente iniciou seu segundo governo com forte resistência do legislativo. A despeito de ter adotado ajustes mais sintonizados às demandas do mercado, manteve compromisso com a agenda das políticas sociais, com ajustes e redução de recursos”.

Em 2016 a presidente Dilma afastou-se devido a abertura de um processo de *impeachment* e o governo foi assumido por seu vice-presidente Michel Temer. No governo do então presidente Michel Temer não foi possível perceber mudanças

¹⁹ Embora o mandato da presidente tenha continuado até o ano de 2016, a autora analisa apenas o período da sua pesquisa de Doutorado.

significativas na área da educação, pois as ações relacionadas no âmbito das Políticas Educacionais, de certa forma, foram descontinuadas. Conforme Dourado (2019), “a reforma do ensino médio, aprovada pela Lei nº 13.415 [16 de fevereiro] 2017, e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, a partir da dicotomia da educação básica, apresentam-se como importantes retrocessos na agenda educacional, inclusive na materialização do PNE”. Estas questões tem um agravamento ainda mais sério quando, no final de 2018, aconteceram as eleições presidenciais, sendo eleito o presidente Jair Messias Bolsonaro.

Analisando o cenário atual de Bolsonaro, desde o ano de 2019, quando este toma posse da Presidência da República, percebeu-se uma série de inconsistências em seu governo, sobretudo no que diz respeito à educação. Vale lembrar que 2019 foi também o ano em que, de acordo com a Resolução CNE/CP Nº 2 de 22 de dezembro de 2017, deveria ser feita a adequação dos currículos para atender às prerrogativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que necessitaria de uma postura forte do governo para que sua implementação fosse eficaz e as Políticas Educacionais caminhassem de acordo com as propostas desse novo documento.

No entanto, o que se presenciou, mais uma vez foi uma lógica mercadológica na qual as empresas particulares foram conclamadas a vender seus pacotes prontos e seus produtos com a justificativa de que estava prevista a reestruturação do material no referido documento.

Presenciou-se também uma série de cortes de verbas das universidades públicas, inclusive com a diminuição de bolsas para Mestrado e Doutorado, com o argumento de que estas seriam investidas na educação básica, no entanto, pode-se observar que este segmento também sofreu com os cortes de verbas em todos os setores. Segundo Dourado,

[...] os retrocessos nas agendas das Políticas Públicas e, no campo educacional, por redirecionamento conservador das políticas para a área, pela secundarização do PNE e por expressivos cortes nos orçamentos, com especial destaque para as instituições de educação superior federais e para a educação básica pública, entre outras (2019, p. 11).

Essas questões apresentadas por Dourado (2019) são provas da degradação do governo diante da educação do país. Portanto, pode-se inferir que não houve implementação de Políticas Públicas Educacionais eficazes neste governo, mas a valorização de um projeto que visa à militarização das escolas para atender a um público

específico. Por esse motivo, a escolha dos ministros para assumir o MEC, dentre outros ministérios, foi sempre para candidatos que passaram pelo serviço militar, reforçando um viés ideológico de que o problema da educação no Brasil é apenas uma questão de disciplina e autoridade, muitas vezes exacerbada. No entanto, sabe-se que para além dessa questão são necessárias Políticas Públicas Educacionais sérias, capazes de devolver aos sujeitos o direito à educação.

Estas questões de inconsistências nas Políticas Educacionais do governo Bolsonaro estão fundamentadas na própria constituição do MEC que durante este mandato (2019/2022) teve à sua frente 4 (quatro) ministros efetivos e 2 (dois) que não chegaram a assumir o cargo. Destes dois, o primeiro, Carlos Decotelli, embora tenha sido bastante elogiado pelo presidente por suas qualificações profissionais, não chegou a assumir o cargo devido a polêmicas relacionadas a possíveis fraudes nas questões acadêmicas. Já o segundo, Renato Feder, declarou seu apoio ao governo, mas preferiu se declinar do convite feito pelo presidente.

De acordo com Barroso (2006, p. 43), a evolução do sistema educativo Português foi marcada “por um conjunto diversificado de reformas, muitas vezes contraditórias, que se sucedem ao ritmo das mudanças dos partidos políticos que estão no governo e, muitas vezes, dos próprios ministros, independentemente das forças políticas que representam”. No caso do Brasil, os ministros são representantes do mesmo governo, o que torna ainda mais divergente as mudanças ocorridas.

Dos 4 (quatro) ministros que assumiram o cargo, Ricardo Vélez Rodríguez foi o primeiro. Filósofo e professor da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Vélez é colombiano naturalizado brasileiro. Assumiu o governo por apenas 3 (três) meses, sendo demitido pelo presidente por conta de discordâncias na gestão do ministério. Logo em seguida, assume o cargo, entre abril de 2019 a julho de 2020, o economista e professor da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub. Este deixa o cargo após várias polêmicas em sua gestão, sendo a última, a tentativa de atacar as cotas para negros nas universidades, para assumir a representatividade do Brasil, no Banco Mundial.

Neste interim, assume o professor e pastor Milton Ribeiro que inicia seu mandato com polêmicas falas devidas às suas convicções de cunho religioso. Assumiu o ministério de julho de 2020 a março de 2022, sendo afastado por suposto envolvimento em um

esquema de liberação de verbas do MEC. Victor Godoy Veiga, último ministro do governo Bolsonaro, é formado em engenharia de redes de comunicação de dados pela Universidade de Brasília (UNB) e pós-graduado em Altos Estudos em Defesa Nacional na Escola Superior de Guerra, assumiu de forma interina, no dia 29 de março de 2022, e posteriormente de forma efetiva, no dia 14 de abril de 2022, ficando no cargo até o final do mandato do referido presidente.

Fez-se esse caminho em relação a passagem dos ministros pelo MEC para demonstrar a liquidez (BAUMAN, 2001) e falta de sustentação do governo no que se refere à educação no Brasil. No momento em que dever-se-ia lutar por uma educação de qualidade, que atendesse aos interesses dos mais necessitados, preocupa-se ainda com os rumos que a Política Educacional vai tomar diante das fragilidades intencionadas de um desgoverno que não conseguiu apresentar um representante à altura para assumir, com competência e responsabilidade, um dos seus ministérios mais importantes.

As lutas que se precisa travar, como destaca Walsh (2008), estão relacionadas à retomada do Estado Democrático de Direito no Brasil, uma vez que as ações do atual governo estão diretamente pautadas e controladas pelas agências internacionais, ligadas aos países eurocêntricos, mais especificamente aos Estados Unidos da América. Por esse motivo, a agenda das Políticas Públicas Educacionais não tem encontrado espaço como prioridade no governo.

Diante desse contexto de inconsistências, aliado à crise sanitária da covid-19, enfrentada pelo mundo inteiro, pode-se supor que a Política Pública Educacional no Brasil terá sérias dificuldades para encontrar um terreno fértil para produzir bons frutos. Dessa forma, fica cada vez mais distante o ideal de uma educação de boa qualidade para as classes trabalhadoras.

Com base neste cenário percebe-se que os desafios encontrados para que essas políticas de fato sejam efetivadas beneficiando os sujeitos mais pobres, são imensos devido a uma falta de capacidade de reconhecer as desigualdades sociais, de vontade política de construir uma educação que atenda minimamente aos anseios da população ou de uma ética necessária para a convivência humana no planeta.

Neste governo vivencia-se a perversa relação denunciada por Freire (1987), do opressor-oprimido. As ações governamentais estão sendo decididas de cima para baixo,

minimizando as possibilidades de implementações das Políticas Públicas Educacionais no Brasil, atendendo aos interesses neoliberais em detrimento dos direitos dos cidadãos que são também contribuintes da economia do país. Esse aspecto demonstra uma falta de ética e de moral para os brasileiros.

Precisa-se ter uma visão otimista de que ainda existe esperança de viver em um mundo mais harmonioso, sobretudo a partir da construção de novos horizontes que devem começar com os educadores e movimentos sociais, ações essas que dizem respeito ao reconhecimento da necessidade de uma moral para conviver em um grupo distinto (NASCIMENTO, 2008). Ou ainda, como afirma Santos (1999) precisa-se de um novo contrato social para que seja devolvida à população o bem-estar social almejado e a retomada do Estado Democrático de Direito.

Dessa forma, entende-se, a partir da argumentação de Nascimento (2008) que a educação não é responsável por formar o indivíduo moral, ela não o formata, mas o ajuda no seu processo de construção do seu eu, da consciência de que existem outras pessoas convivendo no mundo. A ética pós-moderna ou contemporânea convida o sujeito a fazer o exercício da alteridade, embora, essa prática esteja distante das ideias do novo governo que não tem medido esforços para atender aos interesses das classes dominantes.

Nesta perspectiva, no âmago desta questão de inconsistências no governo Bolsonaro, encontra-se a política de avaliação externa, Ideb, que no ano 2021 tem a missão de fechar o ciclo do processo de implementação, dando lugar a uma nova história, quando em 2022 deve atingir as metas preconizadas no PNE e resguardada pelo Termo de Compromisso Todos pela Educação.

3.2 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO IDEB: A RELAÇÃO DO CONTEXTO DA INFLUÊNCIA E PRODUÇÃO DE TEXTO

O processo de construção do Ideb não foi uma disputa solitária, mas um movimento que reverberou por vários setores da educação e mobilizou a sociedade civil como todo, pois necessitava-se de um instrumento que sistematizasse os indicadores educacionais do país, para que estes atendessem às demandas latentes que permeavam/permeiam a educação, ou seja mensurar sua qualidade.

Contudo, faz-se necessário ficarmos atentos à forma de como se deu este processo de construção do Ideb, uma vez que essa implementação pode ter vindo carregada de influências, tanto na sua constituição, quanto na produção do texto. Esse momento, de acordo com Ball (1994) se configura como uma relação de poder entre os grupos encarregados pela discussão da proposta da política, mas inter cruzam com outro contexto, o da produção do texto, no qual é elaborada a regulamentação legal para esta política.

Neste texto, pretende-se discutir sobre o processo de construção do Ideb observando o inter cruzamento destes contextos, pois entende-se que um tem relação direta com o outro. Quando se pensa na proposta da política já estão implícitas ou explicitamente expressos em seus discursos quais as ideologias que aquele grupo pretende cristalizar na implementação daquela política.

Neste contexto, fundou-se em 2006 um movimento denominado Todos pela Educação, com o objetivo de desenvolver ações que viessem contribuir com a qualidade da educação básica de todo país, propondo ao MEC iniciativas para catalisar a educação de forma que todos os brasileiros, independentemente de sua classe social, cor da pele, crença, pudessem usufruir das benesses de seus efeitos.

Essa organização impulsionou diferentes frentes as quais monitoravam os dados dos indicadores educacionais brasileiros e encaminhavam questões para o MEC afim de potencializar as estratégias em pautas e/ou sugerir outras tantas para a melhoria da qualidade da educação.

Ainda em 2006, no bojo de sua fundação, o movimento elaborou uma carta de Compromisso Todos Pela Educação, além de metas, as quais deverão ser cumpridas até o ano de 2021, com resultado em 2022, fazendo referência aos 200 anos de Independência do Brasil. Importante destacar que este termo, 2007, foi a base para o PDE/MEC que previa a implementação do Ideb, enquanto um instrumento de acompanhamento da qualidade da educação.

Dessa forma, a partir do decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o Ideb passou a vigorar através do Plano de Metas e Compromissos Todos pela Educação, em colaboração com os municípios, Distrito Federal e estados, famílias e a comunidade, em prol da educação. O documento traz, no capítulo I uma série de artigos e incisos, nos quais é perceptível um esforço conjunto para uma possível equidade na educação. De modo geral

o decreto traz questões sobre: Foco na aprendizagem para obtenção de resultados concretos; Alfabetização no tempo certo, com aferição dos resultados periodicamente; Acompanhamento de cada aluno individualmente; Combate à repetência, utilizando de estudos no contraturno; Monitoramento da frequência do aluno afim de combater a evasão; Garantia de acesso e permanência das crianças deficientes em classes comuns; Permanência do aluno na escola; Divulgação do Ideb nas escolas; dentre outras questões ligadas à formação de professores, gestão educacional e conselhos escolares (BRASIL, 2007).

Essas ações devem partir de uma mobilização da sociedade com o apoio das secretarias de educação que precisam se organizar de forma intersetorial, no sentido de zelar para que essas questões ganhem visibilidade na escola e sejam efetivadas pelo poder público. Já no capítulo II, o decreto traz uma prerrogativa assegurando que:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos estudantes, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007)²⁰.

O Ideb passou a ser um indicador objetivo para fazer cumprir as metas preconizadas no termo de adesão ao compromisso, pelos municípios Distrito Federal e estados e mais tarde a meta 7 do PNE²¹. Como o termo foi divulgado em caráter voluntário, nem todos os entes federados assinaram em 2007. No entanto, com a prerrogativa de que os municípios que não tivessem condições técnicas para a realização da Prova Brasil (Saeb) fariam parte de um programa especial de estabelecimento e acompanhamento das metas, aos poucos foram aderindo ao termo.

Este apoio técnico e financeiro aos entes federados que assinaram o termo, mas que não apresentavam condições de realização da prova, foi uma iniciativa da União para assegurar a participação de todos no sistema (BRASIL, 2007, Art. 8º).

²⁰ Em 2019 houve algumas mudanças no (Saeb). Todas as avaliações externas, como a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc/Prova Brasil) passaram a ser identificadas como Saeb. As etapas e as áreas do conhecimento avaliadas serão indicadas para diferenciar cada prova.

²¹ Está previsto no PNE (BRASIL, 2014), Meta 7 que se deve fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as metas preconizadas para o Ideb até 2021, que nos anos iniciais do ensino fundamental, precisa chegar a 6,0.

Importante destacar que, mais recentemente, foi incluído na Constituição Federal, pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020, apoio financeiro, como complemento da União para os entes federados, no percentual de 23% (vinte e três por cento) do total de recursos, distribuídos em diferentes frentes. A letra c) desta distribuição trata da seguinte remuneração:

2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais nas redes públicas que, cumpridas condicionalidades de melhoria de gestão previstas em lei, **alcançarem evolução de indicadores** a serem definidos, de atendimento e melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica (BRASIL, 2020c, Art. 212-A, § V, grifos da autora).

Naquela época, a contrapartida do MEC para os entes federados foi condicionada aos critérios de prioridade de atendimento da União, observando os aspectos: a) observação do Ideb; b) possibilidade de incremento do índice; e c) capacidade técnica e financeira, mas atuando também nos seguintes eixos de ação: gestão educacional; formação de todos os profissionais da escola; recursos pedagógicos; e infraestrutura física. Para esse fim foi criado o Plano de Ações Articuladas (PAR) que dá sustentação às ações desenvolvidas nos entes federados a fim de que todos façam parte da política de avaliação externa brasileira (BRASIL, 2007, Art. 8º).

Por traz desse decreto de implementação, percebe-se que para além de atender às metas preconizadas no PNE/2014, elevando a qualidade da educação, o Brasil pretendia, como dito anteriormente, fazer parte da OCDE, como membro ativo e não mais como convidado. Para isso precisava então, melhorar seu índice equiparando-o aos dos países desenvolvidos, como por exemplo: EUA, França, Alemanha, Japão, Canadá e Reino Unido, consideradas as maiores potências econômicas do mundo.

Esse interesse do Brasil, escancara uma realidade já denunciada por Boneti (2011) a respeito do caráter mercantilista da educação brasileira, revelando um sério problema no contexto da influência e da produção do texto, uma vez que deixa questionamentos como: a quem interessa essa entrada do Brasil no grupo dos mais ricos? Como ficam os pobres que ficam cada vez mais pobres com essas decisões contraditórias? Fazer parte da OCDE terá reflexos positivos e visíveis na educação brasileira? As questões são inquietantes e precisam ser respondidas.

Percebe-se de longe que a política do Ideb é influenciada pela OCDE, posto que a ideia é que o indicador brasileiro tenha níveis de referências próximos do *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) (PISA), programa aplicado aos estudantes na faixa etária de 15 anos (quando estes devem concluir a educação básica), realizado a cada 3 (três) anos, a cargo da OCDE. No Brasil o INEP é o órgão responsável para gerir o programa, tal qual acontece com o Ideb. Dessa forma, pode-se inferir que as ações voltadas para o Ideb, sofrem influências das premissas do PISA, embora os testes apresentem diferenças²².

O Ideb é um indicador educacional utilizado para medir a qualidade da educação no país, através da prova Saeb aplicada bienalmente, nos anos que encerram cada etapa dos segmentos, quais sejam: final dos anos iniciais do ensino fundamental (5º ano), final dos anos finais do ensino fundamental (9º ano) e no final do ensino médio (3º ano). Para medir o Ideb combinam-se duas informações importantes, o resultado do fluxo escolar (aprovado, reprovado ou evadido) e o desempenho (proficiência) dos estudantes, em Português e Matemática, nos exames padronizados.

A prova do Saeb é aplicada obrigatoriamente em todas as escolas da rede pública que tenham mais de 20 estudantes na zona urbana e mais de 10 estudantes na zona rural. Já na rede privada os testes são realizados de forma voluntária, embora com a mudança do novo Saeb para 2021, passa a ser obrigatória para todas as redes.

Quanto à aplicação e divulgação dos resultados, o Ideb, desde 2007, vem sendo realizado a cada dois anos, sendo sua aplicação nos anos ímpares e os resultados nos pares. Não existe uma data compromisso para a divulgação. A cada ano é divulgado em uma data diferente, como pode-se perceber nas seguintes: 2007 - junho de 2008; 2009 - julho de 2010; 2011 - agosto de 2012; 2013 - setembro de 2014; 2015 - setembro de 2016; 2017 - setembro de 2018; 2019 - setembro de 2020; 2021 - setembro de 2022.

Embora o Brasil já contasse com um sistema de avaliação educacional desde 1995, observou-se que este não permitia a comparação da aprendizagem dos estudantes a longo prazo, o que impossibilitava o acompanhamento e monitoramento da evolução das disciplinas avaliadas. Por esse sistema apresentar limitações, o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, confiou a Reynaldo Fernandes, presidente do INEP na

²² As diferenças entre o PISA e as provas do Saeb são basicamente que estas não estão na mesma escala de proficiência, são aplicadas com públicos diferentes e em anos distintos.

época a tarefa de criar um indicador sintético, que pudesse combinar a taxa de aprovação dos estudantes e os resultados em testes padronizados.

Conforme Fernandes (2007), precisa-se repensar os modos como se avalia no país, não reprovar sem motivos reais, fazendo com que os estudantes evadam da escola, tampouco aprovar os estudantes sem que eles adquiram os conhecimentos necessários para dar continuidade aos seus estudos.

Para o referido autor, “um sistema ideal seria aquele no qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem os cursos precocemente e, ao final de tudo, aprendessem” (2007, p. 7). No entanto, percebe-se que os estudantes vêm se esquivando de ir à escola cada vez mais cedo, por diferentes fatores, quais sejam: sociais, econômicos, culturais e educacionais.

Pensando nestes jovens, os elaboradores das Políticas Educacionais devem somar esforços para que a desigualdade social no país seja minimizada, já que a esperança de um “tempo de convergência”²³ para que o Ideb do ensino fundamental chegue ao valor de 9,9 é em 2096, restando-se um tempo surreal de 75 anos. Destaca-se que a escala das notas do Ideb varia de 0 a 10 pontos, no qual 0 diz respeito ao sistema que não realizou a prova, por isso nota mais baixa e 10 a nota máxima que se pode adquirir. Nota-se que para o Ideb foi pensando primeiramente metas a curto prazo, estipuladas até o ano de 2021, como é possível observar na Tabela 12.

Tabela 12 - Metas do Ideb para o Brasil até 2021.

Etapas	Anos das Metas							
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais (EF)	3,6	4,0	4,4	4,7	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais (EF)	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
Ensino médio	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2

Fonte: INEP (BRASIL 2021)

Tabela 12, o MEC através do Plano de Metas e Compromissos Todos pela Educação elaborou as metas de acordo ao desenvolvimento de cada segmento baseadas nos testes padronizados aplicados em 2005. Observa-se que para os anos iniciais do

²³ Cálculo das Metas Intermediárias para o Brasil, com base no texto de Fernandes (2007).

ensino fundamental estipularam a meta (6,0), que não é tão expressiva se pensarmos em uma escala de 0 a 10, mas supera a média. Nos anos subsequentes os resultados já vinham demonstrando uma fragilidade maior fazendo com que a projeção fosse abaixo da média.

Pode-se supor com essas projeções que a dificuldade da educação no Brasil ainda reside no fato de que as crianças têm acesso à escola, esse direito tem sido respeitado, porém a sua permanência e sucesso nos estudos nos anos que se seguem são postergados por diferentes fatores durante suas vidas, fazendo com que o fracasso vá aumentando à medida que vão ficando aptos ao trabalho.

Um estudo realizado pelo IBGE, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) contínua, constatou que, em 2019, 95,8% das crianças de 6 a 10 anos frequentavam os anos iniciais do ensino fundamental, estando com a idade/ano de acordo com o previsto. Já nos anos finais do ensino fundamental o percentual era de 87,5%, demonstrando uma maior taxa de distorção idade/ano (BRASIL, 2019a). Esse afunilamento das questões da distorção idade/ano é mais sério conforme a idade aumenta.

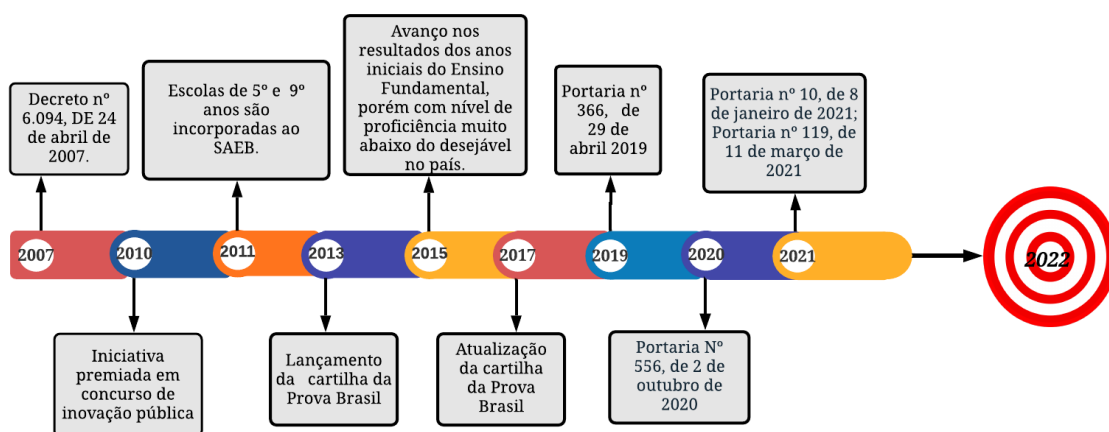
Ainda neste estudo, evidenciou-se que no Brasil, o principal motivo dos jovens em idade de estarem cursando ensino médio, deixarem a escola é adentrar ao mercado de trabalho, em busca de melhores condições para as famílias. Esses dados demonstram uma incapacidade do poder público em gerir Políticas Públicas Sociais que deem condições para os pobres permanecerem nas escolas e concluírem seus estudos. Como afirma Martins (2010), as Políticas Públicas precisam ser entendidas como direito social de todos os cidadãos.

O Ideb, enquanto indutor de Políticas Públicas precisas tem o papel crucial de contribuir para a redução das desigualdades educacionais e conseqüentemente as sociais no Brasil. Seu objetivo necessita ser melhor interpretado pelos operacionalizadores da política para que estes não coloquem em disputa os direitos já adquiridos das crianças, a fim de obterem lucros no agravamento da situação de precariedade da educação brasileira.

A prova Saeb vem sofrendo modificações desde sua origem, principalmente quando passou a integrar o Ideb em sua plataforma. A ideia é construir um indicador educacional que trouxesse resultados mais palpáveis e que integrasse as mudanças advindas da BNCC e do Novo Ensino Médio. Portanto, para melhor compreensão do

processo de construção da política do Ideb, bem como das mudanças ocorridas durante esse período apresenta-se uma linha do tempo, Figura 30, com os fatos mais marcantes.

Figura 30 - Linha do tempo do processo de construção do Ideb – 2007 a 2021²⁴



Fonte: Elaboração da autora (2021)

A política, antes de ser implementada, passa por um processo de discussão que demanda tempo e envolve tomadas de decisões, mas na Figura 30, optou-se por apresentar um percurso que se inicia com a data de implementação do Ideb a partir do Decreto nº 6.094/2007 destacando alguns fatores que foram incorporados durante os anos de desenvolvimento, mirando o alvo preconizado, no qual o Brasil deve atingir a meta 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental em 2022.

Em 2007 foram aplicados os primeiros testes padronizados, pós adesão dos entes federados e seguiu a mesma organização nos anos subsequentes, aplicação nos anos ímpares e resultados nos anos pares. Em 2020, em razão da pandemia da covid-19 cogitou-se a necessidade de suspender a aplicação da prova em 2021, no entanto, entende-se que para o MEC o importante era fechar o ciclo em 2022, desconsiderando o período em que as crianças ficaram fora das escolas, sem atendimento remoto.

²⁴ Não foi possível observar no site do INEP um repositório específico com dados históricos sobre o Saeb/Ideb, tampouco com a legislação (decretos, diretrizes, portarias) que regulamentam a implementação e desdobramento da política durante o período em que está vigente. As informações que compõem essa linha do tempo foram copiladas dos sites do Todos pela Educação e do INEP/MEC.

Outro fator destacado na linha do tempo diz respeito ao ano de 2010, uma vez que na segunda edição do Ideb (2009), este ficou entre as 10 iniciativas premiadas pela Escola Nacional de Administração Pública (Enap), assumindo o primeiro lugar, como experiências bem-sucedidas, no 14º concurso Inovação na Gestão Pública Federal. Essa premiação pode ter sido um impulso importante para que os elaboradores da política a consolidasse como um processo em constante desenvolvimento.

Em 2011, buscando atingir um público cada vez maior, a fim de universalizar o indicador educacional no Brasil, todas as escolas que têm estudantes do 5º e 9º anos, da rede federal, passam a participar da prova Saeb. Neste mesmo ano, percebe-se que o país avança nos anos iniciais, melhorando seu índice, mas em nove estados (Acre, Pará, Maranhão, Paraíba, Alagoas, Bahia, Espírito Santo, Paraná e Rio Grande do Sul) as notas do ensino médio diminuem em relação a 2009, escancarando um problema da defasagem idade/ano dos estudantes desta etapa da educação.

Em 2013, como pode-se notar na Figura 30, o INEP lança uma cartilha com orientações para aplicação da Prova Brasil, que em 2017 e 2019 recebe novas atualizações. Em 2019 a cartilha traz algumas novidades como: A participação de forma amostral nas turmas do 2º ano do ensino fundamental e aplicação de provas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza nas turmas de 9º ano do ensino fundamental. A cartilha previa também a aplicação de questionários eletrônicos para diretores, dirigentes estaduais e municipais de Educação (BRASIL, 2019b).

Durante o processo de implementação do Ideb é possível observar que o Brasil vem alcançando resultados profícuos nos anos iniciais do ensino fundamental. Em 2015 os números apontavam para um provável alcance da meta prevista para 2022, se continuasse aumentando o índice, porém o nível de proficiência em todo Brasil continua abaixo do desejável, o que acaba afetando os resultados dos outros segmentos.

O ano de 2019, pode ser entendido como o ano no qual se iniciam as mudanças no Saeb. À época, o presidente do INEP, Elmer Coelho Vicenz, institui a Portaria N° 366, de 29 de abril de 2019, que estabelece as diretrizes de realização do novo Saeb, demarcando as novas configurações da prova, como as já apontadas anteriormente ao tratar da cartilha 2019. As mudanças continuam em 2020 com a criação do Grupo de Trabalho (GT), denominado “Novo Ideb”, instituído pela portaria N° 556 de 2 de outubro de 2020. O GT foi constituído de 11 membros composto pelo presidente do INEP

Alexandre Lopes, o diretor de Estatísticas Educacionais do INEP, Carlos Eduardo Moreno Sampaio, bem como de DMEs e representantes da União dos Dirigentes Municipais (Undime).

Em 2021 duas portarias entram em vigor, a de Nº 10, de 8 de janeiro, que estabelece parâmetros e fixa diretrizes gerais para a implementação do Saeb, no âmbito da política nacional de avaliação da educação básica e a de Nº 119, de 11 de março que revoga a portaria Nº 556, de 02 de outubro de 2020, desmontando o GT “novo Ideb”, deixando a cargo da Secretaria Executiva do Ministério da Educação a responsabilidade de coordenar um estudo técnico para subsidiar a atualização do Ideb.

Percebeu-se que estas idas e vindas das decisões tomadas pelo MEC demonstraram um momento de incerteza e insegurança no órgão máximo da educação do país, sobretudo na continuidade da política do Ideb que tinha metas estipuladas para 2022. Esses limites acabam deixando margem para diversas críticas ao Ideb.

Desde que a política do Ideb foi implementada, vem recebendo diferentes críticas de autores como Barbosa e Mello (2015), Araújo, Codes e Uderman (2019), Travitzki (2020) dentre outros, acerca da sua eficácia. No entanto, precisa-se destacar que o problema não está no indicador educacional, mas no uso que é feito dele a partir dos seus resultados. Dessa forma, reiteram-se as ideias destes autores pois, para além de outros questionamentos a respeito da avaliação, seja da aprendizagem institucional ou externa, precisam ser levadas em consideração as diversidades de fatores sociais, culturais e emocionais dos sujeitos envolvidos.

Das críticas mais comuns associadas ao Ideb estão relacionadas: a) o caráter de *accountability*, ou seja, a responsabilização dos sujeitos. Responsabilizam-se todos: escolas, professores, estudantes, famílias, menos os que deveriam ser realmente responsabilizados, os fazedores das políticas que influenciados por atores e fatores externos descaracterizam os verdadeiros objetivos do Ideb; b) o estabelecimento do *ranking* (estados, municípios e escolas) dos melhores e piores resultados, cedendo espaços para a marginalização daqueles que não conseguem atingir bons resultados; c) O condicionamento do currículo da escola aos conteúdos da prova Saeb, dito em outras palavras, transformar os conteúdos dos testes padronizados em currículo oficial (VIDAL, VIEIRA, 2011; ALVES, SOARES, 2013; CHIRINÉA, BRANDÃO, 2015; BARBOSA, MELLO, 2015; CERDEIRA, 2015; PISSAIA 2016).

No entanto, entende-se que existe a necessidade de um instrumento que possa mensurar a qualidade da educação no Brasil, trazendo resultados proveitosos para a regulação dos processos de implementação das Políticas Públicas Educacionais tornando-o o mais transparente possível. Neste sentido, o Ideb precisa primar por uma metodologia mais acertada, no que diz respeito à minimização das desigualdades educacionais e a permanência dos jovens nas escolas.

Nesta perspectiva, entende-se que o Ideb poderia ser uma ação estratégica capaz de induzir as Políticas Públicas Educacionais a partir dos resultados apresentados por cada ente federado, já que desde 2007, através do Saeb, ele foi instituído para que o Distrito Federal, estados e município pudessem repensar e organizar seus sistemas educacionais de acordo com aspectos mensuráveis.

Como afirmam os autores Alves e Soares (2013) e Araújo, Codes e Uderman (2019), o Ideb tem ganhado certa visibilidade devido ao fato de ter sido incorporado ao PNE (BRASIL, 2014), especificamente em sua Meta 7, quando são preconizadas as médias nacionais para o ano de 2021. Porém, os desafios para manter essa política, com o objetivo de reduzir a desigualdade educacional são grandes, pois é possível observar que a proposta da política (nascidouro), e o texto da política, (implementação) sofrem influências diretas tanto da OCDE, quanto do próprio movimento Todos pela Educação.

A OCDE influenciou a política do Ideb condicionando a entrada do Brasil no grupo dos países mais ricos, impondo de certa forma, a participação no PISA, bem como utilizando da metodologia deste indicador em uma realidade que não condiz com a dos países que apresentam os melhores resultados. Como está previsto no site do INEP “a definição de um Ideb nacional igual a 6,0 teve como referência a qualidade dos sistemas em países da OCDE” (BRASIL, 2021). Contudo, para que o Brasil equipare seu indicador ao PISA será necessário um estudo minucioso dos entraves que dificultam a realização dos seus testes e o mau uso dos resultados destes.

No que diz respeito às influências internacionais Libâneo (2016) afirma que a internalização dessas políticas está relacionada ao processo de globalização que, com um viés estritamente financeiro, formulam políticas para serem implementadas em países emergentes ou em desenvolvimento, como o Brasil. Percebe-se que essas manobras envolvem também um regime de colaboração, que, na maioria das vezes favorece muito mais as instâncias neoliberais.

Observa-se que essas influências também são sentidas no âmbito nacional. Por esse motivo, quanto ao movimento Todos pela Educação, existe uma certa desconfiança por parte da pesquisadora, uma vez que, apesar de assumir uma postura de uma organização “Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos”, deixa claro que “**somos financiados por recursos privados**, não recebendo nenhum tipo de verba pública”²⁵. Neste sentido, instiga-se quais as contrapartidas desses parceiros no tocante ao investimento (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, grifos da autora).

É perceptível que as empresas de consultorias, bem como as editoras têm investido sobremaneira na educação pública buscando espaço para consolidar a venda de seus pacotes prontos (livro, formação, acompanhamento, assessorias). Para isso têm oferecido uma série de estratégias educacionais para que as prefeituras possam ter melhores resultados nos indicadores educacionais. Essas são estratégias que revelam o caráter mercantilista da educação, destacado anteriormente.

Para Boneti (2011), mesmo dentro dos movimentos sociais organizados é possível que se tenham manobras, nas quais os interesses individuais e meramente econômicos sobrepõem-se aos da coletividade. Dito com outras palavras, dentro dos movimentos que aparentemente lutam pela qualidade da educação, por exemplo, a partir da implementação de Políticas Públicas podem existir diferentes interesses ligados ao projeto do capitalismo global.

3.3 IDEB ENQUANTO INSTRUMENTO DE REGULAÇÃO DA AÇÃO DOS MUNICÍPIOS

Diante de um contexto de disputas, no qual as avaliações externas tem sido foco das discussões sobre a eficiência e eficácia dos seus resultados, o Ideb surge enquanto instrumento regulador das ações dos municípios dentro dos sistemas educacionais. Esse aspecto dessa política traz alguns conflitos e distorções fazendo com que este modo de

²⁵ Texto extraído do site da organização. Para maiores informações consultar: Quem somos | Todos Pela Educação (todospelaeducacao.org.br).

regular as ações seja visto com certa desconfiança. Por essa razão, faz-se necessário compreender qual tipo de regulação está presente neste texto.

O conceito de regulação é polissêmico, mas a definição do termo diz respeito ao ato de ajustar uma ação a determinados objetivos, seja através de regras ou normas previamente definidas. Quando se refere à educação ele difere de regulamentação, que está mais ligado a intervenção do Estado. A regulação, é vista como uma ação fundamental para a manutenção do equilíbrio de um sistema, mas depende de como este se organiza dentro da sociedade (BARROSO, 2005).

De acordo com Barroso (2005; 2006), pode se falar em três níveis de regulação: Regulação transnacional – reprodução nacional a partir das ideias nascidas no campo internacional; A regulação nacional – controle do Estado sobre todos os sistemas educativos; Microrregulação local – (re)ajustamento local das estratégias, ações e negociação das normas da regulação nacional. Neste sentido, entende-se que o Ideb pode se encaixar nos três níveis, já que é uma política com características internacionais (PISA), obedece à critérios e normas nacionais e reflete diretamente no nível local, quando chega até as escolas.

Corroborando com o referido autor, destaca-se a necessidade da academia, bem como a sociedade civil ficar atenta para o fato dessa regulação não se tornar palco de disputa de interesses políticos acentuando a desigualdade social nos municípios, devido a criação de *ranking*. É preciso antes de tudo, “[...] fazer das regulações das políticas educativas um processo de construção colectiva do bem comum que à educação cabe oferecer, em condições de igualdade e justiça social, a todos os cidadãos” (BARROSO, 2005, p. 747).

Ao constatar que no campo educacional a regulação pode ser muitas vezes complexa e contraditória, Barroso (2005; 2006) assevera que a instituição que regula as ações (Estado, municípios, demais agências reguladoras), precisa ser constituída de uma base forte, que comande as ações voltadas para os interesses da sociedade e não de uma política neoliberal que massacra os menos favorecidos.

Conforme Azevedo e Gomes (2009) a Teoria ou Escola de regulação, de origem francesa, surge nos anos 1970 com a reformulação do modo de produção capitalista, vinculado mais à política e à economia. Já no campo educacional, aqui no Brasil a

regulação está vinculada às ações que buscam o cumprimento das normas e determinações legais implementadas principalmente a partir da promulgação da LDB de 1961, em uma tentativa de superar a crise educacional daquela época.

No que diz respeito às avaliações enquanto instrumento regulador das Políticas Públicas, Chirinéa e Brandão (2015, p. 463) afirmam que “[...] a reforma do Estado, proposta na década de 1990, vai delinear as Políticas Educacionais no Brasil, na medida em que propõe a avaliação externa como mecanismo de controle e regulação do Estado”. Nesta época em que foi criado o Saeb, observa-se que o Estado se desresponsabiliza dessas obrigações delegando às avaliações o papel de regular o nível de qualidade que os sistemas de ensino estão atingindo.

Percebe-se que ao longo das últimas 4 (quatro) décadas as avaliações externas vêm crescendo e se configurando enquanto instrumento indispensável para a produção de diagnósticos mais assertivos sobre a qualidade da educação ofertada aos estudantes brasileiros. Por meio de testes padronizados de desempenho, é possível verificar uma dimensão fundamental do direito à educação que é a aprendizagem na idade certa (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015).

O Art. 209 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), preconiza que o Poder Público está autorizado a realizar avaliações dos seus respectivos sistemas de ensino, com a finalidade de mensurar a qualidade da educação nacional. Esta prerrogativa confere às avaliações externas um caráter de legitimidade e sustenta a necessidade de sua realização em todo âmbito nacional.

Neste contexto, o Ideb, ao incorporar os objetivos das provas do Saeb, passa também a olhar para as escolas e estipular metas para que estas possam ser cumpridas, estabelecendo um marco regulatório das ações de todos os municípios brasileiros. Dessa forma, nota-se que as avaliações externas geram dados relevantes para os sistemas de ensino, pois podem melhorar a tomada de decisão e garantir o cumprimento dos objetivos estabelecidos, mas por si só não resolvem os problemas advindos do processo educacional.

Com base neste propósito o Brasil cria seu instrumento regulador (Ideb) e concede autonomia para que cada estado possa elaborar seus próprios sistemas de avaliações, como é possível observar no Quadro 4.

Quadro 4 - Sistemas de avaliação dos estados brasileiros e Distrito Federal²⁶

Nº	ESTADO	SISTEMA	ANO	PARCERIA
01	Acre	Simaed	2014	CAEd/UFJF
02	Alagoas	Saveal	2001	CAEd/UFJF
03	Amapá	Sispaeap	2019	CAEd/UFJF
04	Amazonas	SADEAM	2008	CAEd/UFJF
05	Bahia	SABE	2007	CAEd/UFJF
06	Ceará	SPAECE	1992	CAEd/UFJF
07	Distrito Federal	SIPAEDF	2020	Próprio
08	Espírito Santo	Paebes; Paebes Alfa; Paebes TRI	2009	CAEd/UFJF
09	Goiás	SAEGO	2011	CAEd/UFJF
10	Maranhão	SEAMA	2019	CAEd/UFJF
11	Mato Grosso	Avalia-MT	2017	CAEd/UFJF
12	Mato Grosso do Sul	SAEMS	2008	CAEd/UFJF
13	Minas Gerais	SIMAVE	2000	CAEd/UFJF
14	Pará	SisPAE	2014	VUNESP
15	Paraíba	IDEPB	2012	CAEd/UFJF
16	Paraná	SAEP	2012	CAEd/UFJF
17	Pernambuco	SAEPE	2000	CAEd/UFJF
18	Piauí	SAEPI	2011	CAEd/UFJF
19	Rio de Janeiro	SAERJ	2010	Próprio
20	Rio Grande do Norte	SIMAIS	2016	CAEd/UFJF
21	Rio Grande do Sul	SAERS	1995	CAEd/UFJF
22	Rondônia	SAERO	2016	CAEd/UFJF
23	Roraima	_____		_____
24	Santa Catarina	Avaliação Institucional	2019	Próprio
25	São Paulo	Saresp	1996	Próprio
26	Sergipe	Saese	2019	Próprio
27	Tocantins	Saeto	2011	Próprio

Fonte: dados sistematizados pela autora (2022)

Observa-se neste quadro que todos os estados e o Distrito Federal, com exceção de Santa Catarina e Roraima²⁷, criaram seus sistemas de avaliação, partindo da premissa do controle e regulação dos seus sistemas educacionais por meio das avaliações externas. Alguns sistemas são próprios (Distrito Federal, São Paulo, Sergipe e Tocantins), outros em parcerias com as universidades.

²⁶ Os dados do Quadro 4 foram sistematizados a partir de pesquisa nos sites dos estados e do Distrito Federal. No entanto, não se pode afirmar que estes constituem uma verdade absoluta pois muitos destes sites encontram-se com atualização um pouco precária.

²⁷ Não foi encontrada nenhuma informação a respeito de sistema de avaliação no estado de Roraima.

Com exceção do estado do Pará, que faz parceria com a Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (VUNESP) e das que possuem sistemas próprios, todos os outros construíram seus sistemas com apoio do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)²⁸, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A escolha pela referida universidade pode ser justificada pelo fato desta ser referência em políticas de avaliação da educação básica, inclusive com programa de Pós-Graduação na área.

Os nomes escolhidos para os sistemas de avaliação são diversos, mas os objetivos são próximos, uma vez que todos tem o foco nas avaliações externas, buscando preparar seus sistemas para a avaliação nacional – Saeb. Apenas o Espírito Santo possui mais de um sistema: o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes), que atende a toda a rede estadual, municipal e particular, o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – Alfabetização (Paebes Alfa), mais específico para o ciclo de alfabetização, além do Programa de Avaliação Interna Trimestral Diagnóstica da Aprendizagem (Paebes TRI), para o Ensino Médio.

Já o estado de Santa Catarina não possui um sistema de avaliação, mas conta com uma avaliação institucional que é realizada nas escolas e tem como objetivo fornecer indicadores que subsidiem o planejamento e a execução de Políticas Públicas assertivas e a tomada de decisão a fim de favorecer a melhoria da qualidade da educação catarinense.

Em relação ao ano de criação dos sistemas de avaliação, observa-se que o do Ceará (1992), Rio Grande do Sul (1995) e São Paulo (1996), nascem na década de 1990, na mesma década de criação do Saeb. Isso demonstra que os estados ao compreenderem a proposta da avaliação externa já se organizaram para criar seus próprios sistemas no intuito de controlar e regular mais de perto a educação.

Nos anos 2000, outros estados vieram agregar à sua educação os sistemas de avaliação, alguns logo no início a exemplo de Minas Gerais e Pernambuco em 2000 e

²⁸ O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) é referência em avaliação educacional em larga escala, formação de gestores da educação pública e desenvolvimento de tecnologias de gestão escolar. Com foco em pesquisa e produção de medidas de desempenho e fatores relacionados à aprendizagem dos estudantes, o CAEd atua há mais de vinte anos em parcerias com o governo federal, as redes municipais e estaduais de ensino e instituições e fundações da área educacional. Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/index.html>.

Alagoas em 2001, outros mais recentes como Amapá, Maranhão e Sergipe em 2019 e Brasília em 2020.

Como dito anteriormente, estes sistemas de avaliação dos estados, com seus testes padronizados, funcionam como treinamento e medida para as provas Saeb. São estes sistemas que fornecem as informações necessárias aos gestores acerca do que precisa ser melhorado, seja nas questões estruturais, organizacionais ou ligadas às aprendizagens dos estudantes.

De acordo com Chirinéa e Brandão (2015), o Ideb não pode ser entendido como indicador de qualidade da educação, mas de resultados. São a partir dos resultados que os gestores podem entender as fragilidades de seus sistemas de ensino e tomar as decisões adequadas. Para as referidas autoras:

As avaliações externas são necessárias na medida em que auxiliam a reflexão da própria escola sobre suas fragilidades. O que é questionável é o uso estatístico que se faz das avaliações externas como mecanismos de coerção do Estado para atingir metas de qualidade e produtividade na educação brasileira, sob o pretexto de medir a qualidade da educação (CHIRINÉA E BRANDÃO, 2015, p. 474-475).

Corroborando com as autoras, defende-se nesta tese a ideia do Ideb enquanto indicador educacional que pode ajudar nas tomadas de decisões se seus resultados forem utilizados para a configuração de práticas educacionais cada vez mais democráticas e inclusivas, sendo observados todos os aspectos que circundam o processo de construção da aprendizagem dos estudantes.

Se o Ideb tem servido de mecanismo de controle ou de instrumento de regulação das ações dos municípios, que seja de forma que não engesse o processo educacional, tampouco desregule os sistemas de ensino que já sofrem com sérios problemas, sobretudo nos últimos dois anos com o “apagão educacional” por conta da pandemia da covid-19. Que ele sirva enquanto indicador de Políticas Públicas Educacionais capazes de minimizar os problemas brasileiros.

4 CONTEXTO DA PRÁTICA: COMO OS DMEs TOMAM DECISÕES A PARTIR DOS RESULTADOS DO IDEB

Neste capítulo fez-se uma discussão sobre o contexto da prática, este, que de acordo com Bowe, Ball e Gold (1992), se configura como momento crucial no qual as políticas são postas em ação e se pode observar as reconfigurações sofridas desde o nascedouro até a sua efetivação. No caso da política do Ideb, observou-se que houve uma desfiguração no processo de implementação, uma vez que esta veio sofrendo influências dos mecanismos internacionais e nacionais, bem como modificações nos textos que a regulamenta, mas principalmente na forma como são desenvolvidas as práticas nas secretarias de educação dos municípios.

Para os autores supracitados, a política ao chegar no contexto da prática, carregada de influências na produção dos textos, é reinterpretada conforme as experiências, vivências, valores culturais e históricos que os sujeitos que a recebem, têm da realidade. Dessa forma, a reinterpretação dessa política não pode ser considerada ingênua, uma vez que não representa a vontade da sociedade, mas de um grupo hegemônico com interesses apenas de caráter financeiro.

O contexto da prática, nesta tese, foi representado pelas secretarias de educação dos municípios que aceitaram participar da pesquisa, através da aquiescência dos seus respectivos DMEs assinando o TCLE. Como dito anteriormente, a escolha pelos DMEs, enquanto sujeitos da pesquisa, diz respeito ao fato de que são eles quem primeiro recebem a política no município e tem a responsabilidade de implementá-la em suas redes de ensino. Neste sentido, procurou-se compreender quais estratégias estes sujeitos usavam para gerir estas práticas em seus processos decisórios.

O percurso investigativo iniciou-se com uma pesquisa online sobre os dirigentes municipais de educação dos municípios que pertencem ao TI do Sudoeste Baiano. Foi um trabalho que demandou tempo e um ir e vir de informações, uma vez que os dados disponíveis nos sites e redes sociais das prefeituras e secretarias de educação, muitas vezes estavam desatualizados, ou a alternância de cargos nos municípios era tão frequente que não dava tempo para fazer as devidas modificações. Com os dados de todos os DMEs elencados, foi enviado convite para um Webinário intitulado “Território de Identidade do Sudoeste Baiano: o Ideb em discussão”, que aconteceu no dia 10 de novembro de 2022,

às 19h, no canal do *Youtube* Vida Acadêmica. Naquela oportunidade foi apresentado o projeto da tese e informado que seria despachado para os DMEs um questionário, instrumento para coleta dos achados da pesquisa.

No dia 20 de novembro de 2022, foram encaminhados os questionários para todos os DMEs, para o e-mail pessoal, e-mail das secretarias de educação, além de envio pelo *WhatsApp*. Durante 2 (dois) meses e 10 dias procedeu-se com lembretes cobrando o preenchimento do questionário. Vendo a dificuldade de obtenção de resposta optou-se por usar a estratégia de ligações telefônicas, contato presencial em alguns municípios, bem como a busca por amigos e conhecidos que pudessem intervir na solicitação do preenchimento do questionário. No entanto, após o referido prazo, dos 24 DMEs do TI do Sudoeste Baiano, apenas 6 (seis), 25% aceitaram participar da pesquisa, respondendo ao questionário.

Devido a uma falta de justificativa por parte dos DMEs que não aceitaram participar da pesquisa, não se sabe, ao certo os motivos pelos quais estes declinaram do convite. Tem-se apenas hipótese de que: a) não interessaram pelo tema; b) as demandas do trabalho não permitiram que participassem; c) tiveram receio de participarem com medo de se exporem; d) não entenderam a proposta da pesquisa. Essas hipóteses podem sugerir que o Ideb parece ser uma política com pouca visibilidade ou aceitação nos municípios.

O baixo índice de aceitação para participar da pesquisa, evidenciou as dificuldades de muitos pesquisadores ao realizarem pesquisas qualitativas, principalmente com temas que pretendem desvelar algumas mazelas presentes na sociedade, como é o caso dessa tese que discute Políticas Públicas Educacionais, mais especificamente relacionadas às avaliações externas. Essa baixa aceitação dos sujeitos demonstrou uma fragilidade no tocante às questões sobre o Ideb.

O questionário versava inicialmente sobre informações para construção do perfil dos participantes, complementado a pesquisa online que foi feita para a elaboração da caracterização dos sujeitos apresentada no capítulo metodológico, mas trazia *a priori*, duas categorias: a) O Ideb enquanto Política Pública Educacional; b) Práticas de Gestão Educacional e tomadas de decisões a partir dos resultados do Ideb. Categorias estas que foram superadas a partir da organização dos dados coletados, dando lugar a uma

macrocategoria intitulada “Política e prática da política nos municípios do TI do Sudoeste Baiano”, que será discutida a seguir.

4.1 POLÍTICA E PRÁTICA DA POLÍTICA NOS MUNICÍPIOS DO TI DO SUDOESTE BAIANO

Observou-se que as políticas e as práticas de políticas nos municípios dos sujeitos da pesquisa, caminham de forma diversa. Alguns sujeitos são mais críticos e entendem a política como uma esfera da sociedade que precisa de ajustes e outros aceitam as políticas como são, entendendo que precisam apenas colocá-las em prática de forma acrítica. Embora com opiniões diferentes sobre as políticas e suas práticas, os sujeitos trazem aspectos interessante sobre o tema, que merecem atenção.

Para trazer as discussões acerca do tema trabalhado, apresentou-se a princípio quem seriam os sujeitos da pesquisa, ou seja, os 6 (seis) DMEs que aceitaram participar da pesquisa, respondendo ao questionário *on-line*. A fim de resguardar os direitos de confidencialidade dos participantes, estes foram identificados como: DME 01, DME 02, DME 03, DME 04, DME 05, DME 06, assim como os municípios foram relacionados por números, em uma ordem de conhecimento da pesquisadora e orientadora da tese, ou seja: município 01, município 02, município 03, município 04, município 05, município 06.

Quanto às características dos participantes da pesquisa, pôde-se dizer que são diversificadas, não sendo possível traçar um perfil real dos sujeitos que tomam as decisões nas secretarias de educação dos municípios do TI do Sudoeste Baiano. Do grupo que respondeu ao questionário, 4 (quatro) são do sexo masculino e 2 (dois) do sexo feminino. 3 (três) tem idade entre 30 à 39, 2 (dois) de 40 à 49 e 1 (um) tem mais de 60 anos. No que diz respeito a como cada um se identifica com sua cor ou raça, 4 (quatro) se identificaram como brancos, 1 (um) negro e 1 (um) pardo.

Em relação a formação dos DMEs, pode-se observar que todos tem nível superior, em cursos diversos: Pedagogia, Matemática, Direito, Administração, Letras, História, sendo que 2 (dois) destes, além de outras licenciaturas tem o curso de Pedagogia. No geral os 6 (seis) DMEs que participaram da pesquisa são bem instruídos, todos têm

especializações, inclusive em gestão escolar, 1 (um) tem curso de mestrado em Educação e 2 (dois) têm doutorado em Educação. Não foi questionado se a formação era uma exigência das secretarias de educação, mas compreende-se que é um ponto positivo, pois a formação acadêmica ou nível de conhecimento é um fator que pode influenciar nas práticas de gestão e tomada de decisão dos DMEs.

Outro fator que pode influenciar o trabalho dos DMEs são as experiências nos cargos que eles ocupam. Foi perguntado quanto tempo eles têm em gestão de secretarias de educação e há quanto tempo eles atuam na secretaria de educação na qual eles estão atualmente. As respostas para as duas perguntas foram praticamente as mesmas, demonstrando que não houve experiências em outras secretarias, com exceção apenas de 1 (um) DME que informou ter mais tempo. Dessa forma, 2 (dois) responderam que têm experiência de menos de 5 (cinco) anos, 3 (três) de 5 (cinco) a 10 anos e 1 (um) de 10 a 15 anos. Embora não sejam experiências de longas datas, entende-se que os DMEs têm tempo suficiente para conhecer a rede de ensino e se organizarem para fazer um trabalho de boa qualidade para a educação do município.

Buscando ainda compreender a questão do fator experiência/tempo no serviço, enquanto influenciador das práticas de gestão, questionou-se a respeito da carga horária de trabalho dos DMEs e todos responderam que trabalham 40h semanais, distribuídas nos 3 (três) turnos.

Foi levantado questionamento, também, acerca do ingresso dos DMEs nas secretarias de educação dos municípios. Dos 6 (seis) dirigentes, 5 (cinco) responderam que ingressaram através de indicações, mas 1 (um) sinalizou que seu ingresso se deu através de concurso público, o que chama atenção, pois na maioria das vezes esses DMEs são escolhas políticas vinculadas a partidos que muitas vezes não estão interessados na competência dos indicados, mas na troca de favores políticos. Essa possibilidade de concurso público para DME pode ser o início de uma solução para uma série de problemas que envolvem o referido cargo.

O último questionamento que foi levantado na tentativa de traçar um perfil dos participantes da pesquisa foi acerca de como ele se considera um DME. 2 (dois) dirigentes se consideram ótimos e 4 (quatro) sinalizaram que são bons dirigentes. As métricas utilizadas por eles para fazerem esta autoavaliação são desconhecidas, mas entende-se

que pode ter levado em consideração seus resultados, bem como às respostas da sua rede de ensino ao seu trabalho.

Em síntese observou-se que os DMEs participantes da pesquisa são, de modo geral, um grupo heterogêneo, mas com maturidade e formação acadêmica compatíveis com o cargo e tempo de experiência e carga horária adequados para o desenvolvimento do trabalho. Além disso têm autoestima elevada quanto aos resultados dos seus trabalhos, o que favorece a coragem para gerir as práticas e tomar as decisões necessárias para suas redes de ensino. Percebeu-se também que a forma de ingresso dos DMEs não foge às regras brasileiras cujos políticos ainda acreditam que devem distribuir as funções remuneradas como se fossem moedas de trocas no processo eleitoral.

Após uma breve apresentação dos DMEs, no próximo item faz-se uma discussão acerca de como estes entendem o Ideb enquanto Política Pública Educacional e como acontece a prática dessa política em cada município. Para tanto, trazem-se as respostas destes sujeitos evidenciando as percepções que cada um tem do contexto da prática onde atuam.

4.1.1. O ciclo da prática da política

As Políticas Públicas no Brasil sofrem de descontinuidades e inconstâncias, o que dificulta o processo de implementação destas em seus respectivos contextos. Nos últimos anos, assistiu-se a um desgoverno no que diz respeito principalmente às políticas relacionadas à saúde e educação, ocorrendo um déficit irreparável para a sociedade, sobretudo para os sujeitos mais vulneráveis que dependem dessa alternativa.

As Políticas Públicas Educacionais são exemplos de que o país ainda precisa avançar muito para obter uma educação de boa qualidade. Não se faz uma política sem diagnosticar o problema (MARTINS, 2010) e colocá-lo como prioridade nas agendas dos fazedores de políticas para que estes venham a implementá-la.

O Ideb, enquanto Política Pública Educacional, veio desde sua implementação em 2007, demonstrando avanços, no sentido dos resultados na maioria dos municípios, mas alguns retrocessos na forma como foi interpretado e desconfigurado pelos fazedores de políticas. Entende-se como fazedores de políticas, neste caso, os sujeitos que

influenciaram desastrosamente o texto da política, tornando-o passível de críticas e, muitas vezes instrumento potencializador das desigualdades educacionais.

Importante destacar que o Ideb, desde sua origem veio carregado de influenciadores e sua própria constituição estava atrelada a interesses internacionais, baseado em um instrumento que se distancia, de certa forma, da realidade brasileira, no caso, o PISA. Também teve como objetivo que o Brasil adentrasse como membro efetivo da OCDE, buscando um maior engajamento com os organismos internacionais.

Para tanto, o Brasil precisava se adequar às regras do grupo, melhorando em várias áreas como: educação, meio ambiente, saúde, combate à corrupção, dentre tantas outras elencadas pela organização. Dessa forma, a nota 6 (seis), não alcançada pelo Brasil no Ideb de 2021 não foi o único fator que dificultou a entrada na OCDE. Essas são questões mais complexas, que envolvem principalmente aspectos econômicos.

Em 2021, ano em que se encerrou o primeiro ciclo histórico do Ideb, o Brasil não alcançou a meta nos anos iniciais do ensino fundamental, etapa da educação na qual detinha as melhores notas. Ficou com média 5,8, que pode ter sido um efeito da pandemia da covid-19, já que as escolas estavam fechadas e as dificuldades enfrentadas pelos municípios foram bastante significativas, ou apenas significar que as dificuldades e o descaso com a educação eclodiram de maneira mais contundente neste período.

Quanto aos resultados do Ideb dos municípios que pertencem ao TI do Sudoeste Baiano, pode-se observar na Tabela 13, a evolução destes durante o período que compreendeu a determinação do Decreto nº 6.094/2007, cuja meta foi estipulada até 2022, quando saiu o resultado das provas Saeb de 2021. Estes resultados foram compilados do site do Inep e calculada a média de cada município.

Tabela 13 - Evolução do Ideb dos municípios do TI do Sudoeste Baiano (2007-2021)

MUNICÍPIO	ANOS DE APLICAÇÃO DA PROVA SAEB ²⁹								
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	MÉDIA
Anagé	3,1	3,3	3,7	3,9	3,9	4,6	4,9	4,8	4,03
Aracatu	3,3	4,4	4,3	4,1	4,9	4,5	4,7	4,8	4,40
Barra do Choça	2,5	3,3	3,4	3,7	4,0	4,1	4,1	4,6	3,71
Belo Campo	3,1	3,0	3,9	3,8	4,1	4,9	4,3	5,2	4,04

²⁹ Os municípios que estão sem notas em alguns anos, foram os que, por diferentes motivos, não realizaram a prova Saeb no referido período.

Bom Jesus da Serra	3,2	3,2	3,5	3,8	3,8	4,7	4,7	5,0	3,99
Caetanos	3,5	2,8	4,1	3,7	4,4	4,5	4,9	---	3,99
Cândido Sales	3,5	4,1	4,8	4,4	4,2	4,3	4,4	4,3	4,25
Carafbas	2,9	2,9	3,5	3,2	4,4	4,1	4,5	5,6	3,89
Condeúba	4,5	4,8	4,7	5,4	5,9	6,1	6,2	5,7	5,41
Cordeiros	4,1	4,4	4,8	5,5	5,2	6,3	6,2	6,8	5,41
Encruzilhada	2,8	3,7	3,8	3,9	4,1	4,5	4,7	4,1	3,95
Guajeru	3,5	4,0	4,4	4,9	4,7	4,6	4,6	4,9	4,45
Jacaraci	4,2	4,6	4,9	5,5	6,1	6,6	6,5	7,3	5,71
Licínio de Almeida	4,0	4,8	5,9	5,8	6,3	6,8	7,3	7,1	6,00
Maetinga	2,7	3,9	3,4	4,5	5,3	5,8	5,3	5,6	4,56
Mirante	2,9	3,5	4,2	4,4	5,2	5,1	5,8	---	4,44
Mortugaba	4,7	5,3	5,6	5,5	6,0	6,1	6,5	5,7	5,68
Piripá	---	4,1	4,5	4,7	5,1	5,8	6,6	5,9	5,24
Planalto	3,0	3,4	3,6	3,6	4,3	4,8	5,4	4,8	4,11
Poções	3,8	3,9	4,0	4,0	4,4	4,7	5,0	4,4	4,28
Pres. Jânio Quadros	---	4,0	4,1	4,4	4,3	4,9	4,5	5,1	4,47
Ribeirão do Largo	2,2	2,9	3,2	3,0	3,7	3,8	4,2	3,7	3,34
Tremedal	2,8	---	4,1	4,1	4,5	4,7	5,4	5,3	4,41
Vitória da Conquista	3,8	2,9	3,5	3,9	4,1	4,7	5,6	5,6	4,26

Fonte: Inep (BRASIL, 2023)

Observando a Tabela, pode-se notar que os resultados vêm em uma linha crescente, mas com alguns pontos de queda, principalmente em 2013 (8 municípios tiveram notas inferiores ao ano anterior) e em 2021 (11 municípios tiveram notas inferiores ao ano anterior, 1 teve nota igual e 2 não realizaram a prova). Em 2021, com a pandemia, mais da metade (58,3%) dos municípios tiveram notas inferiores, mesmo os que ficaram acima da meta projetada para aquele ano. Esse fato pode ser explicado ou justificado por conta do fechamento das escolas na pandemia, quando utilizaram apenas o ensino remoto e a frequência dos estudantes foi mais baixa.

De acordo com Santos (2020), a pandemia da covid-19 revelou uma mazela já existente no mundo, a desigualdade social. As dificuldades, tanto dos estudantes quanto dos professores, para lidar com os aparatos tecnológicos, a falta de internet, a escassez de alimentos, bem como as questões emocionais relacionadas ao medo da morte foram fatores que prejudicaram o processo de ensino e aprendizagem nas escolas e levaram a um baixo rendimento dos estudantes.

Alguns municípios, como Condeúba e Mortugaba iniciaram o ciclo do Ideb com notas razoavelmente altas, mas durante o período de realização das provas, não conseguiram sustentar os resultados baixando as notas em alguns anos e encerrando o

ciclo com notas aquém do esperado. O município de Mortugaba, inclusive teve uma nota em 2021 muito abaixo das alcançadas nos 3 (três) anos anteriores.

No TI do Sudoeste Baiano, dois municípios mereceram destaques, Jacaraci e Licínio de Almeida, tendo esse último liderado o grupo desde a edição de 2011. Em 2021, o município de Jacaraci (nota 7,3), fica à frente de Licínio de Almeida (nota 7,1), mesmo obtendo nota igual à que o município de Licínio de Almeida obteve em 2019. Esse fato ocorreu porque em 2021 o município de Licínio de Almeida perdeu 2 (dois) décimos em sua nota ficando com 7,1.

Um aspecto que chamou atenção nos resultados dos municípios do TI do Sudoeste Baiano é o município de Vitória da Conquista (média 4,26), um município em pleno desenvolvimento, com todo potencial educacional, PIB e IDSC superior aos outros municípios, mas na média geral está no décimo quarto lugar do território, atrás de municípios como, Condeúba (média 5,41), Guajeru (média 4,45) e Cordeiros (média 5,41) cujos índices são menos expressivos. Vitória da Conquista saiu de um resultado de 3,8 em 2007 para 5,6 em 2021, alcançando uma média de 4,26.

Apenas 6 (seis) municípios do TI do Sudoeste Baiano alcançaram notas superiores a 50% da nota máxima do Ideb na média geral: Licínio de Almeida, Jacaraci, Mortugaba, Condeúba, Cordeiros e Pripá, nesta ordem. Se considerar que o Ideb tem uma pontuação que vai de 0 a 10, entende-se que os resultados, apesar de serem próximos da meta projetada para o Brasil (6,0), estão distantes do ideal.

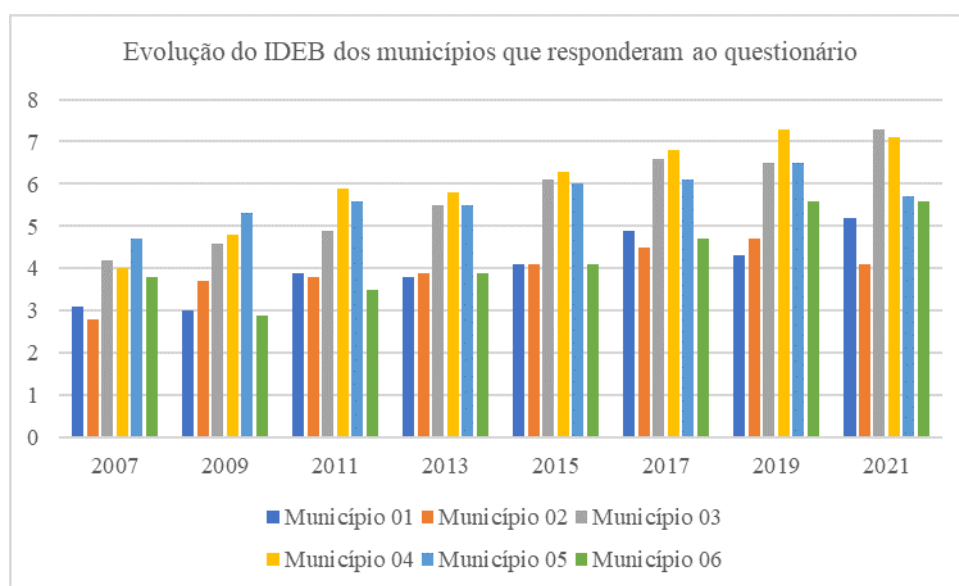
Destes 6 (seis) municípios que alcançaram resultados acima de 50%, 3 (três) fazem parte do grupo cujos DMEs responderam ao questionário. Dos outros 3 (três) que responderam ao questionário, 2 (dois) tiveram resultados positivos em 2021. Esse fato de estarem bem colocados no *ranking* dos municípios do TI do Sudoeste Baiano e/ou terem um bom resultado do Ideb em 2021 pode ser uma explicação para o interesse dos DMEs aceitarem participar da pesquisa.

O outro município cujo DME respondeu ao questionário e não está com bom resultado na média geral em 2021, faz parte do grupo dos municípios com os quais realizou-se um contato presencial para responder à pesquisa. Essa pode ter sido também uma explicação para aquiescência do DME, porém trata-se apenas de conjecturas acerca

da motivação para participação na pesquisa, portanto, não se constitui como verdade absoluta.

Como foi apresentada, a evolução dos resultados do Ideb dos municípios que pertencem ao TI dos Sudoeste Baiano, destaca-se no Gráfico 6, o percurso dos municípios cujos DMEs responderam ao questionário, afim de tentar entender se as falas dos sujeitos estão relacionadas com os resultados dos seus respectivos municípios.

Gráfico 6 - Evolução do Ideb dos municípios que responderam ao questionário (2007-2019)



Fonte: Inep (BRASIL,2023)

Observou-se que existia uma diferença significativa entre os municípios partícipes da pesquisa, sendo que 3 (três) se destacam: município 01 (azul claro), 03 (cinza) e 04 (amarelo). Os outros municípios seguiram a mesma linha de se equipararem, sendo que em 2021 o município 02 (laranja) fica muito abaixo dos resultados dos outros municípios. De acordo com a resposta do DME deste município, em um grau de 0 a 10, em relação à educação, o contexto pandêmico afetou seu município em um grau 5 (cinco), ou seja, os efeitos da pandemia podem ter sido responsáveis por uma baixa aprendizagem em sua rede de ensino.

Para os DMEs 06 e 04 a educação dos municípios foi afetada em um grau 5 (cinco) e 3 (três) respectivamente, mesmo utilizando o ensino remoto com plataformas digitais,

utilização de cursos particulares, reforços escolares, dentre outras estratégias. Já para o DME 05 eles foram atingidos de forma mais rigorosa, grau 10. Segundo este DME: “fomos completamente afetados, necessitando alterar toda metodologia e estratégia de ensino, mas mesmo com as adaptações não conseguimos atingir um nível satisfatório de resultado. Ainda estamos recuperando as aprendizagens defasadas” (DME 05, 2023). A maioria que justificou a resposta, argumenta a respeito das dificuldades de acesso às tecnologias digitais para realização do ensino remoto.

Este aspecto não se consiste em uma questão apenas dos municípios acima mencionados, mas uma realidade latente em todo mundo, principalmente nos países com condições de saúde e educação mais precárias. Conforme Barbosa, Anjos e Azoni (2022),

Existem evidências na literatura indicando que um período de tempo considerável sem estimulação causa impactos negativos na aprendizagem infantil. Um exemplo deste impacto é o fenômeno conhecido como *Summer Learning Loss* (SLL), definido como uma perda nas habilidades escolares durante o período de férias acadêmicas, podendo ser observado tanto nas habilidades de leitura, quanto nas demais como a matemática. De acordo com os pesquisadores, o efeito pode ser maior para crianças de baixa renda, principalmente pela falta de recursos e dificuldade de acesso aos materiais quando longe do ambiente escolar (BARBOSA, ANJOS E AZONI, 2022, p. 2).

Corroborando com os autores, ressalta-se que a exemplo de outros municípios do TI do Sudoeste Baiano, o município 02 encontra-se em situações similares às apontadas. O IDSC do referido município demonstra carências no que diz respeito às áreas de educação, saúde, saneamento básico, dentre outros. Dessa forma, entende-se que o município não conseguiu se organizar durante a pandemia para que sua rede pudesse apresentar resultados favoráveis quanto às aprendizagens de seus estudantes.

Compreende-se que neste período de pandemia as dificuldades foram maiores em relação a todo contexto educacional, mas não se pode esquecer que, antes de todo esse momento complexo apontado pelos sujeitos da pesquisa, as Políticas Públicas Educacionais já não eram prioridade nas agendas governamentais. Dessa forma, o período pandêmico não pode ser culpabilizado isoladamente pelo baixo resultado do Ideb nos municípios.

Para além destas questões é preciso entender como as políticas são compreendidas e incorporadas pelos municípios, tendo o DME como seu gestor, encarregado da sua

implementação. Neste sentido, quando inqueridos os DMEs sobre este assunto, receberam-se as seguintes respostas apontadas no Quadro 5.

Quadro 5 - Respostas dos sujeitos da pesquisa referentes à questão 11³⁰

Questão 11: As políticas nacionais (Ideb) incorporadas à legislação educacional do seu município, são reproduzidas tal como se apresentam nos documentos ou são reelaboradas a partir de suas particularidades? Quem participa?	
DME	RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS
01	Onde há margem para adequar à realidade e à necessidade do município, certamente o faremos, caso haja necessidade. Há políticas e ferramentas que são muito bem padronizadas, não cabe modificação, mas o que fazemos paralelamente em nossa realidade educacional a partir das reflexões sobre os resultados dessas políticas, certamente são reflexos da nossa interpretação e atuação frente a elas.
02	São reelaboradas a partir de suas particularidades. Participam desse processo dirigente municipal de educação coordenadores pedagógicos, gestores escolares e professores.
03	Reelaboramos e discutimos com toda a equipe, tanto os técnicos da SME como nas escolas
04	Acontece das duas maneiras, sofre alteração sempre que levantamos o diagnóstico e estudamos aluno por aluno. Participam o Conselho Municipal de Educação, Fórum Municipal de Educação e Equipe da Secretaria.
05	São reproduzidas como nos documentos, mas alguns pontos ajustados para nossa realidade.
06	As políticas nacionais são reproduzidas guiadas pelos documentos norteadores e adaptadas à realidade do Município, com a participação do Núcleo Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e dos Gestores das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino.

Fonte: Pesquisa de campo (2023)

As repostas dos sujeitos no quadro 5 apontam para uma concepção de política pública em defesa da democracia, na qual todos participam da política e esta é adaptada às realidades do grupo para as quais foram pensadas. Todos os DMEs sinalizaram que em seus municípios observam-se as particularidades educacionais a fim de atender ao propósito da política, no caso, o Ideb. Como afirma o DME 01 “o que fazemos paralelamente em nossa realidade educacional a partir das reflexões sobre os resultados dessas políticas, certamente são reflexos da nossa interpretação e atuação frente a elas” (DME 01, 2022/2023).

³⁰ Por razão de organização dos achados da pesquisa, as questões não aparecem no texto na ordem que se apresentaram no questionário.

Vale ressaltar que o DME 04 apontou que no processo de implementação da política, eles, além de ouvirem a comunidade escolar (gestores, professores e estudantes) e a equipe da secretaria de educação, dialogam também com outras instâncias como o Conselho Municipal de Educação e Fórum Municipal de Educação. Neste sentido, percebe-se que há um engajamento desses sujeitos no processo.

Nestas respostas foi possível observar também que apesar dos DMEs afirmarem que a política do Ideb é readaptada, com a participação de todos, para atenderem aos interesses do grupo, a comunidade (pais e/ou responsáveis pelos estudantes) não aparece como partícipe do processo, embora o documento que regulamenta o Ideb (Decreto nº 6.094/2007) ressalta a importância da participação da comunidade. Dentre outras, esta é uma das questões que podem colaborar para que a política seja desconfigurada no contexto da prática, pois ao chegar, ela muda de configuração e os sujeitos entendem que a estão implementando de maneira correta.

Neste mesmo caminho foi solicitado que os DMEs respondessem como a política do Ideb vinha sendo recebida e colocada em prática pelas escolas. Os dirigentes deveriam falar sobre a aceitação, resistência e receio dos envolvidos sobre estas questões. Dos 6 (seis) DMEs, 5 (cinco) afirmaram que os envolvidos no processo têm boa ou excelente aceitação em relação ao Ideb. O DME 04 destacou ainda que em seu município há sempre muito acolhimento e compromisso por parte de todos. No entanto, chama atenção a resposta do DME 02 quando afirma que;

Há uma **aceitação incondicional** do Ideb nas escolas da rede municipal. **O índice passou a ser o elemento norteador, por excelência, da política municipal de educação.** A gestão da educação municipal **gira em torno da melhoria do Ideb nas escolas**, e, para isso, a SME procura estabelecer mecanismos de monitoramento das escolas. Houve um **fortalecimento generalizado da dimensão pedagógica na SME** (DME 02, 2022/2023, grifos da autora).

Observa-se que o DME 02 usa um texto com palavras fortes (destacadas pela autora) para responder à questão. São trechos de falas que demonstram certo autoritarismo, ou poder sobre os envolvidos no processo. O termo “aceitação incondicional” é inquietante à medida que se questiona: Algum sujeito tem direito de se opor ao Ideb neste município? Todos pensam igual acerca da política ou as pessoas obedecem quem realmente manda? As escolas têm autonomia para rejeitar a política do Ideb? Este texto revela uma perversa relação do opressor-oprimido (FREIRE, 1987).

No trecho seguinte: “O índice passou a ser o elemento norteador, por excelência, da política municipal de educação”, o DME 02 deixa claro que no seu município todas as ações educacionais são realizadas no sentido de atender aos resultados do Ideb, quando este deveria ser consequência de uma educação de boa qualidade. Para Vidal e Vieira, (2011), os currículos das escolas não podem estar condicionados aos conteúdos da prova Saeb, mas fazerem parte da vida escolar dos estudantes.

O texto original da proposta do Ideb não propõe a modificação da estrutura curricular das escolas, tampouco ter os conteúdos da prova prevalecendo sobre os outros conteúdos necessários à vida escolar dos estudantes, mas como dito por Mainardes (2007), o texto sofre modificações em seu ciclo de política que vão reverberando no contexto da prática e apresentam sérios resultados no decorrer do ciclo.

Quando o DME 02 diz que: “Houve um fortalecimento generalizado da dimensão pedagógica na SME”, o que se pode supor é que a secretaria de educação deste município tomou a política do Ideb enquanto objetivo geral da educação, e as demais ações ou etapas de ensino que não são diretamente relacionadas ao Ideb podem sofrer com dificuldade para avançar no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e professores da rede. Nesta perspectiva, entende-se que essa aceitação acrítica do Ideb pode ter relação com a falta de entendimento da própria política, que chega com muitas influências no contexto da prática.

Por outro lado, o DME 01 destaca que a avaliação é sempre vista com receio por parte de todos e que, por esse motivo, em seu município é feito um trabalho de sensibilização para que estes sujeitos adiram ao processo de implementação do Ideb. Este DME demonstra capacidade para compreender as nuances que envolve uma política, principalmente no que diz respeito à avaliação em larga escala.

A esse respeito questionou-se também se existia uma organização diferenciada no período da prova Saeb. Todos os DMEs afirmaram que existe uma modificação da rotina das escolas no ano de realização e sobretudo nos meses que se aproximavam da aplicação da prova. Alguns relataram que, pelo fato da aplicação das provas acontecerem em período de chuvas intensas (outubro/novembro), tinham muitas dificuldades com a frequência dos estudantes e neste caso precisavam também do apoio de todos os setores das secretarias de educação, principalmente o de transporte.

Dos 6 (seis) DMEs que responderam ao questionário, 4 (quatro) disseram preparar os estudantes para prova Saeb. Faziam parte dessas estratégias: aulas de reforço no contraturno, orientação sobre preenchimento de gabaritos, simulados utilizando os descritores de provas anteriores. De acordo com Richter e Silva (2021, p. 342), “esse processo chega ao extremo com o ‘treinamento’ para os testes estandardizados, o que inclui a retomada de testes aplicados anteriormente e o direcionamento para as matérias cobradas”. Neste período, entende-se que a escola muda sua programação para trabalhar apenas com as matérias e conteúdos das provas, o que pode inviabilizar o currículo da instituição, transformando os conteúdos das provas em currículo oficial (VIDAL, VIEIRA, 2011; ALVES, SOARES, 2013; CHIRINÉA, BRANDÃO, 2015).

Este ciclo da prática da política que envolve desde produção do texto até sua implementação, demanda sérias questões que precisam ser revistas pelos DMEs. Neste caso, são aspectos que dizem respeito a forma como são conceituadas as políticas e como estas são colocadas em prática em seus municípios.

Neste sentido, ao analisar a concepção de política dos DMEs, entendeu-se que existe um distanciamento entre a concepção de política e a prática da política. Eles recebem as políticas, fazem as adequações que consideram necessárias, com a participação de uma parcela da comunidade escolar, mas na prática as ações são desconfiguradas, quando querem a qualquer custo atingir resultados melhores no índice. Esses aspectos são explicados também quando eles tratam da avaliação das práticas da política.

4.1.2. Avaliação das práticas da política

A avaliação das políticas é uma das etapas mais importantes do processo, pois é a partir desse momento que se verifica a eficácia dessa, ou seja, se foi implementada de acordo com o texto proposto e se seus objetivos foram atingidos para, a partir desses resultados, encaminhar outras propostas de modificação do que ficou a desejar ou ampliação daquilo que deu certo (LIMA; SILVA; LEITE, 1978).

Quando se trata da prática da política foi possível observar que os DMEs têm a política do Ideb enquanto fio condutor das ações realizadas por eles nas secretarias de

educação dos municípios. No entanto, interessa saber também como esses sujeitos avaliam as práticas realizadas por eles em relação à política. Sobre este aspecto pode-se analisar a partir das respostas apontadas no Quadro 6.

Quadro 6 - Respostas dos sujeitos da pesquisa referentes à questão 10

Questão 10: Qual a sua opinião a respeito do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no seu município?	
DME	RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS
01	Acredito que outros fatores deveriam ser levados em consideração para que o indicador pudesse se tornar mais completo e refletir com maior fidedignidade a realidade da escola e do município, mas por ser o principal aferidor da qualidade da educação nacional e condicionante para o recebimento de alguns recursos vinculados ao FNDE , os municípios têm atribuído cada vez mais importância e o status ao que parece mais ser uma competição, do que uma avaliação nacional, já que na prática poucas políticas de educação foram construídas para solucionar os desafios identificados na avaliação.
02	O desempenho do município foi razoável. Houve um regresso em relação a edição anterior, devido a suspensão das aulas por um determinado período da pandemia. Além tivemos também um período de aulas virtuais.
03	[...] ³¹ acredito que temos muito que melhorar, mas estamos satisfeitos com o resultado, principalmente depois da pandemia.
04	Temos evoluído e já atingimos a Meta proposta. Mas acredito que precisamos melhorar muito.
05	Razoável, pode melhorar.
06	O IDEB do Município [...] ³² vem evoluindo progressivamente a cada ano. Isso se deve a todo um Projeto Político Pedagógico voltado à garantia e melhoria da aprendizagem.

Fonte: Pesquisa de campo (2023, grifos da autora)

Observou-se que ao serem questionados a respeito do Ideb, os DMEs se referiram aos resultados e não à política em si. Apenas o DME 01 consegue responder o que de fato é perguntado. O DME 02 reconhece que houve uma regressão em seu resultado, mas como em outras falas ele continuou atribuindo o mal resultado do Ideb ao contexto pandêmico. O DME 03 corrobora com o colega, mas como já foi discutido, a pandemia não pode ser culpabilizada pelo insucesso nos resultados do Ideb.

Nesta perspectiva, os DMEs 03, 04 e 05, afirmaram estar satisfeitos (apenas o DME 05 diz ser razoável) com os resultados e reconheceram a necessidade de o indicador melhorar, mas não sinalizaram em que aspectos essa melhora deva acontecer. Já o DME

³¹ Foi retirado um trecho da resposta do DME 03, porque este faz menção ao lugar que o município ficou no quadro dos resultados do Ideb, o que seria passível de identificação, vindo a ser revelada a identidade do sujeito, bem como do seu município.

³² Aqui foi suprimido o nome do município pelo mesmo motivo supracitado.

06 indica que o Ideb em seu município tem evoluído progressivamente e destaca que esse desenvolvimento está atrelado ao Projeto Político Pedagógico que visa à melhoria da qualidade da aprendizagem. Já na questão 14, o DME 05 se manifesta com mais criticidade a respeito do Ideb, afirmando que:

Penso que ainda é uma avaliação, que para o município causa mais dificuldade do que benefício. Infelizmente há um ranking entre os municípios, o que muitas vezes provoca um foco exagerado para realização da avaliação, deixando de lado muitas outras práticas necessárias a boa qualidade do ensino. O IDEB por si só, não reflete qualidade em Educação (DME 05, 2023).

Nesta resposta ao questionário o DME 05 apoia o DME 01 que fez várias críticas em relação a utilização do indicador, inclusive algumas já apontadas no texto por autores como: Vidal, Vieira (2011); Alves, Soares (2013); Chirinéa, Brandão (2015); Barbosa, Mello (2015); Cerdeira (2015); Pissaia (2016); Palazzo, Pimentel, Coité (2018).

De acordo com o DME 01, “outros fatores deveriam ser levados em consideração para que o indicador pudesse se tornar mais completo e refletir com maior fidedignidade a realidade da escola e do município”. Ao refletir sobre esse trecho, embora o dirigente não deixe claro os fatores, pode-se inferir que este se refere às questões sociais, econômicas e culturais, uma vez que traz a questão da realidade dos estudantes.

Apesar da prova Saeb contar com questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho, respondidos por professores e diretores das turmas e escolas avaliadas, estes não têm peso na nota final do Ideb.

No entanto, o DME 01 apontou que este é o “principal aferidor da qualidade da educação nacional e condicionante para o recebimento de alguns recursos vinculados ao FNDE”, neste sentido, chama a atenção para o objetivo do Ideb, quando aponta a necessidade de tratar com seriedade essa questão, uma vez que o país precisa de uma estratégia de trabalho para gerir as contas públicas. No entanto, corrobora-se com o DME no sentido de que essa estratégia não pode ser definidora das ações nos municípios.

Os municípios não podem tomar como competição, como apontou o DME 01, um resultado que constitui as ações específicas de seus municípios. Os resultados dos municípios não sobem conforme os dos outros abaixam, ou seja, a melhora dos resultados dos municípios depende da forma como estes se organizam, gerem seus recursos e tomam as decisões ante os desafios encontrados.

As críticas do DME ao Ideb estão relacionadas ainda ao fato de que, “na prática poucas políticas de educação foram construídas para solucionar os desafios identificados na avaliação”. Neste contexto, entende-se que só vale a pena avaliar se o objetivo for rever as questões levantadas e buscar melhorias (CASTRO, 2009; PALAZZO, PIMENTEL, COITÉ, 2018; ARAÚJO, CODES, UDERMAN, 2019). Em síntese Lima Jr, afirma que:

[...] a análise crítica do programa (política) com o objetivo de apreender, principalmente, em que medida as metas estão sendo alcançadas, a que custo, quais os processos ou efeitos colaterais que estão sendo ativados (previstos ou não previstos, desejáveis ou não desejáveis) indicando novos cursos de ação mais eficazes" (LIMA JR; SILVA; LEITE, 1978, p. 4-5).

Corroborando com o autor, reafirma-se a necessidade de avaliação das políticas no sentido de verificar como elas chegaram ao contexto da prática sendo implementadas da forma como foram pensadas ou se foram recontextualizadas (MAINARDES, 2007) e/ou desconfiguradas como têm se observado em todo ciclo das Políticas Educacionais no Brasil.

Partindo deste pressuposto, analisou-se as respostas dos DMEs, quando perguntados a respeito das influências nacionais e transnacionais em torno das Políticas Educacionais, mais especificamente o Ideb e em que medida eles acham que ajudam ou atrapalham o processo de implementação do indicador.

Dos 6 (seis) DMEs, apenas 2 (dois), DME 01 e 04, conseguiram responder à questão. O declínio em responder à questão pode ser justificado pelo fato dos outros DMEs não terem entendido o que foi questionado. Destes 2 (dois), 1 (um) disse achar que as influências nacionais “ajudam quando cobram do Brasil maior responsabilidade e desenvolvem estudos e pesquisas para aprimorar nossos estudos” (DME 04, 2022/2023) e o DME 01 apresentou a seguinte resposta:

A maior parte das Políticas Educacionais são resultado da influência de pactos advindos de organismos internacionais com **foco na resposta do mercado e da economia**. Acredito que ajudam na medida em que obriga os países a pensar e discutir temáticas até então invisibilizadas ou ignoradas, mas **atrapalham o processo quando há uma tentativa de implementação sem discussão e uma construção da política sem a participação dos agentes implementadores**. Quando o ciclo da política não se completa também, sem que haja uma avaliação dos resultados e uma readaptação conforme os resultados da avaliação, há uma grande possibilidade de fracasso (DME 01, 2022/2023, grifos da autora).

Ainda na linha crítica sobre a forma de como a política se constitui no contexto da prática, o DME 01 destacou que as influências internacionais estão focadas nas questões mercadológicas, visando o crescimento da economia, como também assevera Dourado (2019). A esse respeito, entende-se necessário estarmos atentos a essas influências, pois elas, na maioria das vezes, contribuem para o desmonte das Políticas Educacionais brasileiras.

Conforme Barroso, “assiste-se, por isso, à tentativa de criar mercados (ou quase-mercados) educativos transformando a ideia de ‘serviço público’ em ‘serviços para clientes’, onde o ‘bem comum educativo’ para todos é substituído por ‘bens’ diversos, desigualmente acessíveis” (BARROSO, 2005, p. 742). Corroborando com Barroso, entende-se que essas ações são influenciadas pelos organismos internacionais e aceitas pelo Brasil de forma muito passiva, pois se discute muito sobre essas questões, mas poucas são as tentativas de minar os efeitos.

Para o DME 01, as influências nacionais e transnacionais podem trabalhar em duas frentes: a) ajudando “na medida em que obriga os países a pensar e discutir temáticas até então invisibilizadas ou ignoradas”; e b) atrapalhando “o processo quando há uma tentativa de implementação sem discussão e uma construção da política sem a participação dos agentes implementadores”. Esses aspectos apontados pelo DME 01 são importantes, para se refletir qual frente interessa para os fazedores de políticas e em que medida estão preocupados com os desastres causados pela política implementada.

O DME 01 chamou atenção também para o fato de que se o ciclo da política não se completa, ou seja, sem fazer uma avaliação da política para encontrar os possíveis pontos nevrálgicos, essa pode estar fadada ao fracasso. Neste sentido, a próxima questão discutida trata dos pontos fortes e fracos do Ideb, na visão dos DMEs.

Para discutir e ilustrar essa questão foi utilizado o recurso da nuvem de palavras. Uma funcionalidade do *PowerPoint* que ao informar os textos ele seleciona, por tamanho, as palavras que foram mais citadas. Será apresentado na Figura 31, primeiramente a nuvem de palavras referentes aos pontos fortes.

Figura 31 - Nuvem de palavras referentes aos pontos fortes



Fonte: Pesquisa de campo (2023)

Observando na nuvem, algumas palavras se destacaram: alunos, acompanhamento, engajamento, equipe, educação, educação municipal. Estas são palavras que refletem as respostas dos DMEs em relação aos pontos fortes do Ideb. Eles, em sua maioria, destacaram a importância do engajamento, do acompanhamento e do trabalho em equipe como fundamentais para os bons resultados do Ideb.

Para o DME 02, “o envolvimento de toda a equipe escolar; acompanhamento das frequências dos alunos; combate a repetências; valorização dos professores”, são pontos fortes do Ideb, pois sem eles o trabalho não seria possível. Já o DME 04 atribuiu a dedicação e compromisso dos coordenadores e professores como pontos fortes do Ideb. No entanto, compreende-se que esta questão pode gerar uma carga de responsabilização muito grande, fazendo com que estes sujeitos sejam também culpabilizados pelo fracasso, caso aconteça.

Para o DME 01, “ainda que não reflita a realidade da educação como um todo, acredito que o ponto forte é que ele nos estimula a pensar sobre a qualidade da educação que estamos oferecendo em nossos municípios”. Neste trecho o dirigente conseguiu descrever uma necessidade latente, quando se propõe a estudar Políticas Educacionais, ou seja, como essas políticas estão chegando ao município e se elas refletem a melhoria para uma educação de boa qualidade.

Quanto aos pontos fracos, puderam ser ilustrados pela nuvem de palavras representada pela Figura 32.

Figura 32 - Nuvem de palavras referentes aos pontos fracos



Fonte: Pesquisa de campo (2023)

Nesta nuvem de palavras, representada pela Figura 32, as palavras que se destacaram foram: período, infraestrutura e alunos. Alunos, porque esse termo acompanha todas as questões, mas o termo período está relacionado aos meses (outubro e novembro) de aplicação da prova Saeb, que são chuvosos e segundo eles atrapalham o processo, já que a frequência dos estudantes tem relação direta com o resultado final do índice. Outro termo que aparece de forma bem visível é infraestrutura. Para os DMEs, além da infraestrutura física, falta a tecnológica.

Apenas 1 (um) DME (05), não apontou pontos fracos para o Ideb, os demais não fizeram relação à política em si, mas as condições para sua implementação. O DME 02 destacou que para ele “o estabelecimento de metas descontextualizadas, insensíveis aos contextos da rede pública”, são os pontos fracos do Ideb. Entende-se que esse dirigente se refere a questão da sensibilização às realidades de cada município, como apontou o DME 01 anteriormente.

Observou-se que os pontos fracos do Ideb apontados pelos DMEs, não refletiam algumas questões já sinalizadas por eles em outras respostas, como por exemplo a questão do ranqueamento entre os municípios que pode causar uma competição exagerada e prejudicar o desenvolvimento das ações e a parceria ente os municípios do mesmo

território. Assim também não foi apontado como ponto forte a publicização dos resultados e as tomadas de decisão a partir deles, o que será discutido a partir das respostas apresentadas no Quadro 7.

Quadro 7 - Respostas dos sujeitos da pesquisa referentes às questões 16 e 17

DME	RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS ³³	
	Questão 16: Após os resultados do Ideb, como a secretaria de educação se posiciona? Existe uma publicização dos resultados?	Questão 17: Quais Práticas de Gestão Educacional são realizadas a partir dos resultados do Ideb?
01	Existe uma publicação nas próprias escolas, redes sociais e demais canais de comunicação da prefeitura.	Estudo das escalas de proficiência e construção de plano de ação de cada escola para superação dos desafios.
02	A SME faz uma análise prévia, posteriormente faz a interpretação dos resultados, em seguida traça um plano de ação a curto, médio e longo prazo. Existe uma publicização dos resultados.	A análise do resultado da escola traz subsídios importantes que podem ser utilizados na reformulação do projeto político-pedagógico.
03	Sim. Há uma publicação e posteriormente reuniões para planejarmos o ano seguinte.	Análise e avaliação do projeto educacional.
04	Sim. Primeiro publicamos para toda comunidade escolar e parabenizamos os envolvidos pelo resultado, depois há um estudo com a equipe de Gestão e Coordenação sobre os resultados para que estratégias sejam aprimoradas para o crescimento dos dados.	Replanejamento das ações de ensino e aprendizagem.
05	Publicamos os resultados e promovemos a análise dos dados pelas equipes das escolas.	Os resultados são analisados e traçados planos para intervenção e melhoria dos índices.
06	Sim, os resultados são publicados e as Unidades Escolares que alcançam a meta são premiadas.	A partir dos resultados do IDEB, reiniciamos o nosso Projeto Pedagógico voltado para a garantia e melhoria da aprendizagem.

Fonte: Pesquisa de campo (2023, grifos da autora)

Nas falas dos DMEs, relacionadas às respostas às questões 16 e 17, foi possível verificar alguns aspectos interessantes que chamam atenção. Primeiramente faz-se mister destacar que todos os DMEs afirmaram que os resultados do Ideb, em seus municípios, são publicizados. Este é um ponto importante e necessário, não para constituir um

³³ Optou-se por apresentar e discutir as questões 16 e 17 juntas, por considerar que a segunda é continuação da primeira.

ranking, mas na perspectiva apontada por Palazzo, Pimentel, Coité (2018) de que existe uma necessidade de que todos os envolvidos no processo possam participar do diálogo a respeito dessa política.

Os DMEs, com exceção do 01 e 06, ressaltaram também que após os resultados, as secretarias se posicionam convocando suas equipes para reuniões nas quais são analisados os dados e traçadas algumas estratégias, seja para planejar o ano seguinte ou fazer um plano de ação a curto, médio e longo prazo, como sinaliza o DME 02.

Porém o que se destacou nestas respostas foi a afirmação do DME 04 de que estas análises servem para que “[...]estratégias sejam aprimoradas para o crescimento dos dados” e o DME 05 “Os resultados são analisados e traçados planos para intervenção e melhoria dos índices”. Neste sentido, notou-se que o objetivo principal desses DMEs é um resultado mais favorável, em detrimento da aprendizagem dos estudantes.

Na pergunta seguinte, em relação a quais Práticas de Gestão Educacional realizam a partir dos resultados do Ideb no município, o mesmo DME 02 disse que seria um “replanejamento das ações de ensino e aprendizagem”. Assim, pôde-se entender que, as ações de replanejamento seria para atender ao índice?

Notou-se que alguns DMEs deixaram claro que trabalham em virtude de bons resultados e conseqüentemente melhores índices, outros, por razões diversas tentam disfarçar suas escolhas, mas seus não ditos são capturados nas entrelinhas dos textos proferidos (Bardin, 2011).

Ainda nesta perspectiva, observou-se na fala do DME 06, que: “os resultados são publicados e as Unidades Escolares que alcançam a meta são premiadas”. Esse tipo de ação das secretarias de educação pode corroborar para uma criação de *ranking* e o sistema de meritocracia das escolas, que pode ser prejudicial à medida que se compara escolas com condições estruturais e socioeconomicamente diferentes. As premiações são uma forma de valorizar o trabalho desenvolvidos pelas escolas, mas podem causar um efeito contrário, com as escolas que não conseguirem alcançar o índice desejado.

Como já foi discutido, os resultados devem ser publicizados com o objetivo de dialogar com o grupo na proposição de subsidiar as Práticas de Gestão Educacional auxiliando nas tomadas de decisões. Para o DME 02, “A análise do resultado da escola traz subsídios importantes que podem ser utilizados na reformulação do projeto político-

pedagógico”. Na questão 17 tem-se outras respostas sobre esses processos decisórios dos DMEs após os resultados do Ideb e suas publicações em suas redes de ensino.

Foi um consenso entre os DMEs de que as principais Práticas de Gestão Educacionais realizadas pelos municípios, a partir dos resultados do Ideb, consiste em uma questão de planejamento. Logo, observa-se que ao mirar os resultados eles refletem sobre as ações que serão tomadas. O DME 01 sinaliza que é feito um “Estudo das escalas de proficiência e construção de plano de ação de cada escola para superação dos desafios”. Dessa forma, entende-se que são ações que podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação e não apenas para mudar o índice. Para Chirinéa e Brandão:

O IDEB, portanto, passou a ser, além de proponente de Políticas Públicas, o indutor de ações das escolas e dos sistemas de ensino para efetivação da qualidade. Embora seja um indicador de resultado, e não de qualidade, é a partir deste – e da divulgação dos seus resultados – que se mobilizam ações para melhoria da qualidade (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 464).

Embora alguns DMEs apontem uma preocupação mais voltada para o crescimento dos índices, a tomada de decisão diante dos resultados do Ideb consiste na análise das estratégias no sentido de rever o planejamento, construção de um plano de ação ou reformulação deste, e planos de intervenção. Dessa forma, pode-se inferir que o Ideb, enquanto instrumento regulador da educação consegue fazer com que os atores do processo de implementação da política se mobilizem para uma mudança na realidade escolar dos estudantes.

Nesta perspectiva, os DMEs, enquanto gestores dessa política e também responsáveis pelos processos de ensino e aprendizagem em suas redes de ensino, precisam estarem atentos para a forma de como são reformuladas essas ações no sentido de não responsabilizar os gestores, coordenadores, professores e os próprios estudantes pelos insucessos em suas redes. O diálogo precisa acontecer no sentido de solucionar as dificuldades, e culpabilizar os sujeitos, certamente, não será a melhor opção.

Seguindo a mesma linha, foi questionado aos DMEs em que medida as Práticas de Gestão Educacional têm contribuído para melhorar a aprendizagem dos estudantes e consequentemente atingir os resultados esperados do Ideb. Observou-se que o termo “melhorar a aprendizagem dos estudantes” vem primeiro, porque este é o objetivo central, atingir as metas projetadas é um efeito secundário. Para este questionamento, obteve-se as seguintes respostas:

Apesar dessas medidas não serem o fim único e último dos processos de ensino e aprendizagem no município, elas se somam às demais práticas pedagógicas dando maior consistência ao projeto educacional do município (DME 01, 2022/2023).

Tem relevância para o acompanhamento e o monitoramento dos níveis de proficiência dos alunos, a fim de verificar e enfrentar as formas que as desigualdades no interior de uma rede se apresentam e servir para promover a melhoria da qualidade e a equidade do ensino (DME 02, 2022/2023).

Contribui e muito, pois a partir desses resultados que conseguimos relampejar e intensificar nossas práticas (DME 03, 2022/2023).

Muito, pois é através do replanejamento que chegamos no objetivo (DME 04, 2022/2023).

Contribuem em parte (DME 05, 2022/2023).

Ao passo que trabalhamos com uma aprendizagem significativa e com compromisso da garantia da aprendizagem dos alunos, respeitando as habilidades e competências pertinentes a cada faixa etária, os resultados são consequência de todo o processo educacional (DME 06, 2022/2023).

Algumas respostas apresentadas pelos DMEs foram genéricas, pois não expressavam exatamente o que foi perguntado no questionário. Nota-se que os DMEs continuam a responder sobre os resultados e não das práticas realizadas pós resultados, ou seja as ações que são implementadas a partir dos resultados que levam às mudanças nas Práticas de Gestão Educacional dos municípios.

O DME 05 pareceu ter entendido o que foi proposto, apesar de ter dado resposta superficial, “contribui em parte”. Dessa forma, não foi possível compreender em que parte as Práticas de Gestão Educacional contribuem para melhorar a aprendizagem dos estudantes neste município, ou o que falta ser articulado para que essas práticas favoreçam o bom andamento do trabalho.

Não fica claro, neste questionamento, qual a postura dos DMEs frente às Práticas de Gestão Educacional implementadas pelos municípios, isto leva a crer que existe um distanciamento do que deve ser feito após os resultados do Ideb e o que tem sido feito nos municípios pesquisados. Estes parecem desarticulados para enfrentar os problemas que emergem da implementação da política.

Com o intuito de saber como acontecem as articulações para as tomadas de decisões nos municípios, buscou-se averiguar junto aos DMEs se são convocados todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, para este momento importante da educação municipal. Dos 6 (seis) DMEs, 3 (três) responderam apenas que todos participam, os demais além de afirmar que o trabalho se consiste em uma coletividade, ainda informaram os atores que fazem parte desse processo.

Segundo o DME 01, “Inicialmente são planejadas no âmbito da secretaria de educação, levadas para discussão e redirecionamentos junto aos professores. Com os pais e alunos é realizada a comunicação e sensibilização, sem poder de decisão”. Percebe-se que o papel do estudante e dos pais consiste na informação, uma vez que eles não podem opinar sobre o que será decidido quanto à educação naquelas escolas.

O Ideb, nesta perspectiva, funciona como um instrumento de regulação de controle, à medida que as ações são reformuladas pelos implementadores da política e destinadas aos sujeitos do processo de aprendizagem, sem uma participação democrática, como sinaliza o DME 04, quando afirma que a tomada de decisão “é liderada pela secretaria de educação e compartilhada com todos”.

Diante disso percebeu-se que o Ideb tem um papel importante nos processos decisórios, uma vez que ações são desencadeadas a partir dos resultados, no entanto, para alguns DMEs essas ações não estão voltadas para melhoria da qualidade da educação, mas para o crescimento dos índices. De acordo com Chirinéa e Brandão (2015, p. 474) “As avaliações externas são necessárias na medida em que auxiliam a reflexão da própria escola sobre suas fragilidades. O que é questionável é o uso estatístico que se faz das avaliações externas como mecanismos de coerção do Estado”.

Assim, ao avaliar as estratégias de gestão dos DMEs, para o processo de tomada de decisão e regulação de controle, foi possível verificar alguns equívocos, relacionados ao próprio entendimento do que vem a ser a política do Ideb. Eles desconhecem o objetivo do Ideb e o tem como instrumento definidor da qualidade da educação. Para os DMEs, os bons resultados, por si só significam que sua rede vai bem. Têm-se, portanto, os resultados do Ideb como parâmetros para todas as ações das suas secretarias de educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do Decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e regulamenta o Ideb, enquanto indicador objetivo para fins de verificação das referidas metas, o Brasil passa a trilhar novos rumos acerca da forma de como se avalia. Amparado pelo Saeb, Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Prova Brasil, o Ideb se firma no intuito de aferir a qualidade da educação básica em todo território nacional com base nos dados do rendimento escolar combinado com o desempenho dos estudantes nas provas de Português e Matemática.

A princípio, a participação dos entes federados acontecia de forma voluntária e a cada um, após estudo dos dados, era fornecida a meta específica para ser atingida no período de execução do programa, sendo que, aqueles que não tivessem condições técnicas de realização da prova, participava de um programa especial com monitoramento, visando sua futura participação.

O Brasil tinha uma meta a ser atingida em 2021, para o ensino fundamental, anos iniciais, de 6,0. O objetivo era que, sendo atingida essa meta em 2022, quando saísse os resultados, o país pudesse comemorar essa vitória no ano do bicentenário da independência. Não obstante, diante de tantos entraves e desmantelamento da educação, corroborados com uma crise pandêmica 2020/2021, os resultados não conseguiram atingir o percentual desejado, ficando o Brasil com 2 (dois) décimos abaixo da meta a ser atingida para esta etapa da educação básica.

Sendo a meta a ser atingida, 6,0, próxima ao limite da nota mínima, pode se considerar que, enquanto aferidor de uma educação nacional a nota do Ideb está aquém do ideal, embora esta não seja a questão de discussão nesta tese, mas faz sentido trazê-la para que se entenda como o Brasil ainda precisa se organizar estruturalmente para se conseguir resultados mais profícuos e que demonstrem a avaliação da aprendizagem dos estudantes, para além dos números.

Durante a fase histórica do Ideb 2007/2021, este caminhou com muitas críticas, de diferentes autores, as quais foram apontadas no texto. Para a pesquisadora este também era motivo de inquietação, por isso, ao iniciar o projeto da tese levantou o questionamento: **Qual a influência do Ideb nos processos decisórios e nas Práticas de**

Gestão Educacional nos municípios do TI do Sudoeste Baiano? Intentava saber se após os resultados do Ideb estes serviriam de instrumentos para repensar as Práticas de Gestão Educacional e reverberavam nas tomadas de decisões dos DMEs dos municípios do TI do Sudoeste Baiano.

Como dito anteriormente, esse território de identidade é parte integrante dos 27 territórios da Bahia, divididos a partir de uma política territorial adotada em 2007 como unidade de planejamento das Políticas Públicas do referido estado. O TI do Sudoeste Baiano é o de número 20 e contempla 24 municípios, sendo um destes, local de residência da pesquisadora, o que justifica, portanto, a escolha por esse *locus* para a pesquisa.

No que tange à aproximação com o tema, esta partiu das inquietações da pesquisadora nas suas experiências profissionais, enquanto coordenadora técnica da secretaria de educação do seu município e posteriormente nas discussões travadas no Componente Curricular Gestão, Financiamento e Avaliação da Educação, no PPGEduc, da UNEB. Foram momentos que configuraram como disparador do desejo de compreender mais sobre a temática, uma vez que as questões relacionadas às Políticas Educacionais requerem ainda muito estudos e pesquisas.

As questões sobre o Ideb estão para além das críticas sem um aprofundamento teórico ou de discursos calorosos de uma política boa ou ruim. Mais do que isto faz-se necessário entender os entraves que dificultam ou impedem que a política chegue no contexto da prática do mesmo modo como está prevista no texto original, causando sérios impactos nos sujeitos que estão envolvidos no processo. Desse modo, foi na busca desse entendimento que se basearam os pressupostos da tese.

No que tange ao pressuposto a) Ideb enquanto instrumento de regulação - centrado nos elementos cognitivos e normativos dos índices, relacionados com a gestão educacional. Entende-se que essa conjectura, está alicerçada no fato de que o Ideb tem sido esse instrumento que regula todas as ações das secretarias de educação dos municípios, inclusive interferindo e modificando o currículo e a forma de como os DMEs tomam suas decisões. Foi observado que, a partir dos resultados do Ideb, ações são implementadas para a consolidação das propostas de organização estratégica dos indicadores da rede municipal de educação, o que remete ao pressuposto b) Os DMEs - o Ideb enquanto estratégia organizacional dos indicadores da rede municipal de educação.

Quanto aos pressupostos c) Conhecimento - as ações e os meios da construção de práticas de gestão no âmbito da agenda educacional do Ideb; e d) Processos decisórios - ações desencadeadas a partir dos resultados do Ideb, entende-se que foram suposições que se confirmaram no decorrer da tese, pois tanto para implementar as práticas de gestão, quanto para tomar as decisões em suas secretarias, os DMEs entenderam como fundamental partir dos resultados do Ideb, mesmo que alguns tenham demonstrado estar mais interessados nos dados estatísticos do que na aprendizagem dos estudantes.

Esses pressupostos foram contundentes para se compreender o problema de pesquisa e revelam um esforço para atingir o objetivo geral da tese que foi analisar a influência do Ideb nos processos decisórios e nas Práticas de Gestão Educacional utilizadas pelos DMEs.

Para responder o objetivo geral da tese, elencaram-se enquanto objetivos específicos: a) Examinar o debate público e político que é desenvolvido em torno do Ideb, resultante de pesquisas publicadas no meio acadêmico; b) Contextualizar o processo de construção do Ideb, bem como os fundamentos e mecanismos que o constitui como um instrumento regulador da educação no Brasil; c) Historicizar o Ideb e a aproximação da sua gênese com as influências das organizações nacionais e transnacionais; d) Avaliar estratégias de gestão dos DMEs, para o processo de tomada de decisão e de regulação de controle.

Os objetivos específicos foram trabalhados a partir do **Capítulo 1** da tese, intitulado **Revisão Sistemática de pesquisas em Políticas Educacionais: O Ideb em foco**, no qual apresentou-se um texto acerca das pesquisas que discutem o Ideb, com o objetivo de examinar o debate público e político que é desenvolvido em torno do Ideb, resultante das pesquisas publicadas no meio acadêmico, mas também elencar os trabalhos que traziam a ACP enquanto metodologia da pesquisa.

Revisão Sistemática é uma metodologia de pesquisa, pouco utilizada no meio acadêmico, que se assemelha ao Estado da Arte. Ela busca, de forma rigorosa e através de critérios estabelecidos pelo pesquisador, analisar textos científicos com o intuito de retificar ou ratificar uma evidência de um problema.

A pesquisa foi realizada nos bancos de dados da SciELO, Portal de Periódicos da Capes, repositórios da BDTD e do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, buscando

artigos, tese ou dissertações que dialogassem com o tema de estudo. Para tanto, foram elencados enquanto descritores: Política Educacional e Ideb. O período de realização da Revisão Sistemática se deu de março de 2021 a fevereiro de 2022, tendo como lapso temporal 2010 a 2022.

Após debruçar-se sobre a temática e seguir os passos da Revisão Sistemática, percebeu-se que existe uma série de pesquisas que discutem Políticas Educacionais, mas quando atrelado ao Ideb, carece de uma maior imersão. Esta questão pode ser observada na discrepância dos números que aparecem nos resultados.

Foi realizada a pesquisa em cada banco de dados e repositório individualmente, buscando compreender como estes apresentavam os resultados. Em seguida, os descritores foram agrupados em uma única tabela e cruzados os dados, constituindo um total de 107 trabalhos, a saber: 38 artigos, 50 dissertações e 19 teses, das quais, após a leitura dos resumos, identificaram-se apenas 4 (quatro) que trabalham com a ACP enquanto metodologia de pesquisa.

Os 4 (quatro) trabalhos encontrados na Revisão Sistemática traziam o Ideb enquanto foco da pesquisa e tinham como premissa discutir a gestão, qual seja: gestão pedagógica, gestão da escola, modelo de gestão e concepção de gestores escolares. Desse modo, é lícito afirmar a relação do Ideb com a gestão, inferindo que os resultados do Ideb estão diretamente relacionados à ação de gerir a educação.

Percebeu-se também nos trabalhos encontrados na Revisão Sistemática, um diálogo com o Capítulo 4 que traz as discussões dos resultados da pesquisa, quando este aponta as críticas a respeito do uso do Ideb nos municípios onde foram realizadas as pesquisas. Os autores asseveram que a concepção da qualidade da educação tem sido afetada pela compreensão de que os indicadores prevalecem no contexto da prática devido ao mecanismo de regulação exercido pelas secretarias de educação nos municípios.

No que se refere ao uso da ACP nas pesquisas, evidenciou-se uma falta de conhecimento e/ou opção dos pesquisadores em relação ao método, uma vez que das 107, apenas em 4 (quatro) pesquisas foi utilizada essa abordagem. Deste modo, é possível presumir que a ACP se constitui em uma abordagem teórica e metodológica ainda pouco utilizada no meio acadêmico, talvez por falta de conhecimento dos pesquisadores da área de Políticas Educacionais.

Este capítulo de Revisão Sistemática revelou a importância dessa forma de se fazer pesquisa compreendendo-a enquanto um recurso eficiente para a investigação de pesquisas científicas acerca de um determinado tema. Destacou-se também a invisibilidade de pesquisas, no âmbito dos repositórios: portal da SciELO, Portal de Periódicos da Capes, BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, que discutam Políticas Educacionais, quando se tem o Ideb enquanto foco.

Na continuidade das reflexões, o **Capítulo 2, O Caminho metodológico da pesquisa**, faz um percurso de como a tese foi conduzida. É uma pesquisa de cunho qualitativa ancorada na ACP enquanto recurso teórico e metodológico do trabalho. Essa abordagem teve um papel crucial para análise do Ideb enquanto Política Pública Educacional e sua implementação no contexto dos municípios pertencentes ao TI do Sudoeste Baiano.

Por ser um método que consegue acompanhar as análises das políticas do seu início (nascido da política) até o fechamento do ciclo (contexto dos resultados/estratégia política), a ACP se torna um modelo efetivo para o tratamento de muitas pesquisas nesta área, embora no Capítulo 1, percebeu-se ainda pouca visibilidade dessas pesquisas no meio acadêmico, quando se trata do Ideb.

Contudo, essa abordagem foi escolhida neste trabalho, por compreender que trata-se de um potente método capaz de dirimir as discussões a respeito do tema e trazer reflexões que estão para além dos dados apresentados, mas corroborando com a proposta de entender como são pensadas as Políticas Públicas a partir do contexto de influência e produção de texto e como estas reverberam no contexto da prática dos municípios participantes da pesquisa.

O contexto da influência é caracterizado pelo momento em que se iniciam as Políticas Públicas e são construídos os discursos a partir de disputas implícitas e/ou explícitas de diversos grupos de interesses. No caso do Ideb, esses grupos podem ser representados pelo MEC, apoiados pelos municípios, representados pelo poder executivo, legislativo, bem como organizações não governamentais, empresas e movimentos sociais de todo território nacional e internacional.

Neste interim, observou-se que a OCDE, o PISA e o Movimento Todos pela Educação, foram os principais influenciadores da política do Ideb, desde a instituição do

Decreto nº 6.094/2007, quando da sua implementação. Na constituição do Ideb estão presentes aspectos que corroboram com a proposta desses entes e que vão na contramão da realidade brasileira. Esse fator enfraquece a política e a torna passível de críticas fazendo, muitas vezes, com que esta já nasça fadada ao fracasso.

Entende-se enquanto contexto da produção de texto o espaço em que os discursos são travados entrando em conflito os interesses do público com os interesses dos grupos hegemônicos. Neste sentido, os textos também podem estar a serviço dos grupos hegemônicos, quando são tendenciosos e/ou contraditórios, causando uma má interpretação do público.

No caso do Ideb, cujo texto de sua instituição, foi elaborado em parceria com o movimento Todos pela Educação, através do Plano de Metas e Compromissos, pode-se ter uma ideia de como este órgão influenciou sua elaboração. Essa organização intencionava monitorar os dados dos indicadores educacionais brasileiros os encaminhando ao MEC afim de elaborar estratégias com objetivo da melhoria da qualidade da educação. No entanto, compreende-se que os interesses do movimento podem estar a serviço do público, mas controlado por um conjunto de forças que atende aos interesses da classe hegemônica.

Já o contexto da prática é o lugar onde as políticas são efetivadas, sendo interpretadas e transformadas de acordo com o entendimento e/ou interesses dos implementadores, podendo ocorrer mudanças significativas no texto original. Desse modo, ao colocar a política em prática é possível observar que as ações das pessoas não são ingênuas, uma vez que estão contidas ali, além de seus interesses, suas experiências e seus valores construídos durante toda suas vidas. No caso dessa pesquisa, o contexto da prática observado foram as secretarias de educação dos municípios que pertencem ao TI do Sudoeste Baiano, a partir do olhar dos DMEs que aceitaram participar do estudo.

A ACP, a partir da análise dos seus 3 (três) contextos, permitiu um estudo acessível da temática construindo instrumentos que permitiram uma melhor compreensão dos contextos dentro das arenas que se apresentaram no decorrer do processo. Neste estudo pôde-se fazer um levantamento das influências que a política do Ideb sofreu durante sua implementação, acompanhar e discutir os textos que foram produzidos no âmbito da construção do indicador e constatar, a partir dos resultados, como as ações foram realizadas no contexto da prática.

Ainda neste capítulo apresentaram-se os procedimentos metodológicos que foram constituídos de um Webinário com os DMEs dos 24 municípios do território, intitulado “Análise dos resultados do Ideb dos municípios do Território de Identidade do Sudoeste Baiano”, e um questionário do Formulário do *Google*, enviado posteriormente. Esta fase da pesquisa foi bastante difícil, pois a busca pela aquiescência dos sujeitos demandou um grande esforço da pesquisadora.

Outra questão que se discutiu neste capítulo e que vale destacar foi a importância da ética na pesquisa. É sabido por todos os pesquisadores que ao realizar-se pesquisa com seres humanos, torna-se uma obrigatoriedade submeter o projeto ao Comitê de Ética. Neste sentido, zelando pelo sigilo em relação à identidade destes sujeitos, foram tomados os cuidados para que eles participassem da pesquisa de forma segura.

O **Capítulo 3**, intitulado **Contexto de influência: Políticas Públicas Educacionais brasileiras e a construção do Ideb no Brasil**, teve como objetivos: Contextualizar o processo de construção do Ideb, bem como os fundamentos e mecanismos que o constitui como um instrumento regulador da educação no Brasil; e Historicizar o Ideb e a aproximação da sua gênese com as influências das organizações nacionais e transnacionais.

Este foi um capítulo de cunho teórico, mas que se iniciou com a análise do ciclo de políticas (contexto da influência e da produção de texto), portanto, entende-se também enquanto um texto metodológico. Neste, faz-se uma análise das Políticas Públicas Educacionais no Brasil, como essas vinham passando por uma série de dificuldades para se firmarem enquanto políticas de estado, posto que nos últimos anos foram sendo desmanteladas, refletindo na qualidade da educação nacional.

Neste sentido, destacou-se a instabilidade na constituição do MEC, no período 2018/2021, com as saídas, muitas vezes escandalosas, dos ministros da educação e as tomadas de decisões equivocadas do então presidente, Jair Bolsonaro, em relação às normativas para o enfrentamento da crise da covid 19, que afetou duramente a educação, que se sabe, já possuía suas mazelas para serem enfrentadas.

Durante a construção do capítulo 3 observou-se que o Brasil vem sofrendo com as discontinuidades das políticas. Constatou-se que muitos problemas de inconsistências nos discursos estão atrelados a liquidez apresentada pela constituição do Mec com o vai

e vem dos ministros do governo Bolsonaro. Essas fragilidades também foram sentidas nos municípios em relação à instabilidade dos DMEs, pois sua escolha para assumir o cargo acontece, em sua maioria por indicação política. Portanto, ao tentar construir um perfil dos sujeitos demandou muita pesquisa para saber quem ainda continuava no cargo.

A esse período, denominou-se como “Fragilidades intencionadas contemporâneas brasileiras”, por compreender que existiram interesses implícitos e explícitos para que esse desmantelamento da educação acontecesse. A educação do país, como já denunciado por diferentes autores neste texto, vem sendo moeda de troca através de acordos nacionais e transnacionais e seus efeitos são sentidos nas diferentes etapas e modalidades de ensino. São situações que inviabilizam o processo de implementação de políticas sérias que objetivem minimizar o problema da desigualdade social no Brasil.

A crise na educação e a precariedade da escola já existe há muito tempo, mas o que se espera dos governantes é que a educação seja prioridade em suas agendas, assim como saúde e alimentação. Pelo contrário, os governos, muitas vezes, parecem vir na contramão dessa proposta e assumem outros compromissos em detrimento do que a sociedade anseia, ou seja, uma educação de boa qualidade.

Para além dessa questão, ainda se faz necessário lidar com a descontinuidade das Políticas Públicas que, no Brasil parece ter se acentuado ainda mais no último governo. Ao buscar, para se mostrar superior, as ideias do outro, estas acabam por terem um efeito adverso e as medidas implementadas para educação são sentidas de forma negativa, para não dizer desastrosas no âmbito do MEC.

As Políticas Educacionais passaram a operar ainda mais numa lógica de mercado, potencializando as empresas que, de forma muito natural, foram adentrando às secretarias de educação dos municípios e escolas, com seus pacotes prontos para serem adquiridos e utilizados nas redes de ensino, graças a uma abertura exacerbada às consultorias externas que não estão preocupadas com a realidade dos municípios.

Todo esse momento de inconsistências e fragilidades intencionadas na educação brasileira, aliado à pandemia da covid 19, enfraqueceu ainda mais a implementação de Políticas Públicas Educacionais, sobretudo as que já estavam em processo, como é o caso do Ideb. Com as escolas fechadas e a utilização de ensino remoto, que se sabe, não

contemplou todos os estudantes brasileiros, ficou cada vez mais difícil ter um retrato fiel do que foi a educação naquele período.

Entretanto, a pesquisa não se baseava neste período de pandemia, mas nos usos dos resultados do Ideb desde sua constituição, em 2007, procurando compreender qual uso desses resultados os DMEs faziam para gerir suas secretarias e tomar suas decisões. Para tanto, neste capítulo, contextualizou-se o Ideb, observando como se deu sua construção enquanto instrumento regulador da educação.

O Ideb, instituído em 2007, é um indicador educacional oficial utilizado para medir a qualidade da educação no país, através da prova Saeb, aplicada em toda rede de ensino pública e privada do país. A partir de 2019, as provas que eram apenas com conteúdo das disciplinas de Português e Matemática foram ampliadas para áreas de ciências humanas e ciências da natureza no 9º ano, com perspectiva de ampliar também para o 5º ano nas próximas etapas.

Enquanto indutor de Políticas Públicas, o Ideb precisa contribuir para a redução das desigualdades educacionais e sociais no Brasil. No entanto, durante sua série histórica do Ideb 2007/2022 foi possível perceber, com o aprofundamento do tema, que este tem sido usado muito mais para reforçar as desigualdades, quando há um mal uso de seus resultados. Muitas são as críticas a esse respeito, o que passa a desconfigurar a política tornando-a culpada pelo insucesso do processo educacional.

Constatou-se neste estudo que algumas das críticas mais comuns relacionadas ao Ideb são o caráter de *accountability* e o estabelecimento do *ranking*. Entretanto, precisa-se compreender que no texto da política do Ideb não estão previstas essas ações, a interpretação para que se faça ou não, depende da leitura que os sujeitos fazem acerca do seu contexto, bem como de suas tomadas de decisões.

Outrossim, entende-se também que o *accountability* e o estabelecimento do *ranking* se não realizado de forma exacerbada pode impulsionar os sujeitos a buscarem melhores resultados. Diz-se melhores resultados, entendendo-os como uma aprendizagem real para os estudantes e não apenas o crescimento dos índices que, muitas vezes, podem não refletir uma educação de boa qualidade.

Neste capítulo, além de discutir as influências na produção do texto da política e correlação de forças existentes nos organismos nacionais (Todos pela Educação e outros

movimentos) e transnacionais (OCDE e PISA) na construção do Ideb no Brasil, destaca-se o papel do Ideb enquanto instrumento regulador dos municípios a partir das secretarias de educação.

Como apontado anteriormente, a avaliação externa é vista como mecanismo de controle e regulação do Estado, ou seja, este delega às avaliações o papel de regular o nível de qualidade que os sistemas de ensino estão atingindo. Amparado pela prerrogativa do Art. 209 da Constituição Federal, que autoriza seus entes federados a realizarem avaliações dos seus respectivos sistemas de ensino com a finalidade de mensurar a qualidade da educação nacional, os estados e municípios passam a operar com a regulação de controle.

Nesta perspectiva, foi observado que os estados ao compreenderem a proposta da avaliação externa enquanto mecanismo de regulação, passaram também a se organizarem para criar seus próprios sistemas de avaliação no intuito de controlar e regular mais de perto a educação. Essa questão já se pode observar também em alguns municípios que vem criando seus próprios sistemas de avaliação.

No último capítulo, intitulado **Contexto da prática: como os DMEs tomam decisões a partir dos resultados do Ideb**, objetivou-se avaliar estratégias de gestão dos DMEs, para o processo de tomada de decisão e de regulação de controle, além de responder o objetivo geral da tese. Neste momento o contexto da prática é colocado em evidência quando os sujeitos são inqueridos sobre suas ações dentro das secretarias de educação dos seus municípios.

O método de análise utilizado para tratamento dos dados foi a análise de conteúdo, aliado às discussões dos contextos. Vale ressaltar que embora a ACP não costume trabalhar nessa perspectiva, percebeu-se que o texto conseguiu atender o que foi proposto, ou seja, analisar os discursos dos DMEs a partir das três etapas principais, quais sejam: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. As categorias que foram levantadas *a posteriori* foram cruciais para a discussão do ciclo de políticas.

A princípio apresentou-se a categoria **Política e prática da política nos municípios do TI do Sudoeste Baiano**, que foi diluída em duas subcategorias sendo: a) **O ciclo da prática da política**; e b) **Avaliação das práticas da política**. As subcategorias

emergiram da reflexão de que os 6 (seis) DMEs compreendem a política, a põe em prática, bem como a avalia de maneiras diversas.

Constatou-se que esse 6 (seis) DMEs participantes da pesquisa formam um grupo diversificado, não só nas questões físicas, experiências profissionais e formação acadêmica, mas na forma de pensar as políticas. Alguns foram acríticos em relação ao Ideb, enquanto outros demonstraram bastante conhecimento para discutir aspectos fundamentais na implementação da política em seus municípios.

Para compreender o ciclo da prática da política foram apresentados dados dos resultados do Ideb dos municípios do TI do Sudoeste Baiano, com foco sobretudo nos 6 (seis) municípios partícipes da pesquisa. Esse foi um exercício interessante que serviu para desmistificar algumas questões que apareceram no diálogo com os DMEs. Questões como: Os municípios cujos DMEs participaram da pesquisa têm resultados mais altos? Os resultados (baixo ou altos) do Ideb afetam a forma como os DMEs pensam sobre o Ideb?

Desde 2007, ano em que se inicia a série histórica, o Ideb vem crescendo no TI do Sudoeste Baiano, demonstrando avanços consideráveis. Ao observar essa evolução no Capítulo 4, nota-se que os municípios saem de um quadro muito abaixo da meta final e vêm em crescente desempenho. Alguns como Jacaraci, Licínio de Almeida e Mortugaba, apresentaram números expressivos, no entanto, apenas o município de Licínio de Almeida consegue a média 6,0, tendo também conseguido superar a meta preconizada para o Brasil no ano de 2021 alcançando o resultado de 7,1 neste ano.

No que se refere aos resultados do Ideb dos municípios partícipes da pesquisa e respondendo às questões anteriores, observou-se que existiram outras razões, que fogem do entendimento da pesquisadora, para a participação no estudo e não apenas o resultado favorável para o município. Notou-se que dos 6 (seis) municípios que participaram da pesquisa, 3 (três) tiveram resultados que foram se destacando durante a série histórica do Ideb, os outros 3 (três) ficaram sempre no limite, próximo a meta preconizada. Isso reforça a afirmação de que os resultados altos ou baixos não foram fatores responsáveis pela decisão de participar da pesquisa ou não.

Já em relação ao segundo questionamento, nota-se que as resposta não foram afetadas pelos resultados do Ideb, mas pela formação do DME, ou seja, os DMEs que tem

doutorado em educação apresentaram respostas mais críticas, destacando aspectos da política que não foram observados por outros DMEs, formados em áreas distintas. A concepção acerca do Ideb muda conforme o sujeito vai aprofundando na temática e compreendendo como essa política pode ajudar seus municípios a construir uma aprendizagem significativa ou pode também ter um efeito adverso e ser desconfigurada causando mais dificuldades para a rede de ensino.

É importante que ao estudar o Ideb se tenha uma opinião formada do que se pretende defender, por isso justifica-se a tese de que **o Ideb, enquanto indicador educacional, pode contribuir com as tomadas de decisões se os seus resultados forem utilizados para a configuração de práticas educacionais cada vez mais democráticas e inclusivas.** Essa proposição pôde ser confirmada a partir dos achados da pesquisa, conforme a análise das respostas dos DMEs.

Para os DMEs a pandemia da covid 19 foi o principal causador de resultados menos expressivos nesta edição do Ideb 2021. Sinalizaram que mesmo utilizando o ensino remoto com plataformas digitais a educação em seus municípios foi afetada, pois grande parte dos estudantes não tiveram acesso aos aparatos tecnológicos que viabilizavam a participação destes nas aulas. Essa realidade foi sentida em todo o Brasil, mas o que se observa é que, essa crise pandêmica não pode ser culpabilizada, sozinha, pelo insucesso de muitas redes públicas em relação ao Ideb. Outros fatores devem ser contabilizados, como a aprendizagem dos estudantes, se eles não aprendem os índices acabam sendo menores.

O município do DME 02, por exemplo, vinha desde o início da série histórica do Ideb com resultados muito abaixo da meta, no entanto ele afirmou que a pandemia afetou a educação do seu município em um grau 10, de uma escala de 0 a 10. Infelizmente o que se tem percebido é que pós pandemia, todos os problemas que acontecem, inclusive educacionais são sequelas deixadas pela crise pandêmica.

Todavia um fator que desmistifica essa questão da culpabilização da pandemia em relação ao desenvolvimento educacional do município foi o estudo realizado pela ONU a respeito do IDSC dos municípios, no qual apresenta-se um *ranking* preocupante da situação das cidades brasileiras no que se refere aos principais desafios globais. Foi observado que no que diz respeito à educação, saúde, moradia, dentre outros, os

municípios que pertencem ao TI do Sudoeste Baiano estão em colocações aquém do desejável.

Entende-se que a pandemia causou sérios problemas para a educação que talvez serão sentidos ainda durante muito tempo, mas os municípios que conseguiram se organizar, frente a esses desafios, foram os menos prejudicados e certamente tiveram bons resultados nas aprendizagens dos estudantes e conseqüentemente nos índices. E para que o município tenha essa postura é preciso uma concepção de Política Pública que esteja a serviço de todos.

Neste contexto, em se tratando do Ideb, os DMEs sinalizaram ter uma concepção de política pública em defesa da democracia, na qual todos (secretaria de educação, comunidade escolar, conselhos municipais de educação) participam da política e esta é adaptada às realidades do grupo para as quais foram pensadas. Afirmaram que quando a política do Ideb chega aos municípios essa é adaptada observando as particularidades educacionais a fim de atender ao propósito da política, no entanto, constatou-se que pais e/ou responsáveis pelos estudantes não aparecem como partícipes do processo. Esta questão fere a prerrogativa do decreto que prevê a participação da família na implementação da política do Ideb.

Quanto à avaliação das práticas da política, um dos aspectos que chama atenção nos achados da pesquisa está relacionado à aceitação dos sujeitos quanto ao Ideb. Os DMEs, em sua maioria, afirmaram que existe uma boa aceitação por parte dos envolvidos no processo, sendo que alguns grupos são mais resistentes e necessitam de uma sensibilização maior por parte das secretarias. No entanto o DME 02 disse haver em seu município uma “aceitação incondicional” do Ideb nas escolas do seu município. A estranheza dessa resposta está alicerçada no fato de que as escolas não têm direito de questionar a política, apenas aceitar e aplicar o que for orientado. Não existe um diálogo entre secretaria de educação e escola.

Existe um consenso de que o processo avaliativo é sempre complexo, por isso muitas vezes é visto com receio por parte de todos os sujeitos. Portanto, faz-se necessário um diálogo, um trabalho de sensibilização para que estes sujeitos adiram ao processo de implementação do Ideb de forma crítica, mas conscientes da necessidade do aferidor. O que se torna necessário entender é que o texto original da proposta do Ideb não propõe a modificação da estrutura curricular das escolas, tampouco ter os conteúdos da prova

prevalecendo sobre os outros conteúdos necessários à vida escolar dos estudantes, assim a avaliação é mais uma etapa do processo de ensino e aprendizagem.

Quanto ao processo de aplicação da prova Saeb, todos os DMEs afirmaram que existe uma modificação da rotina das escolas no ano de realização e sobretudo nos meses que se aproximavam da aplicação da prova. Porém, se os conteúdos não precisam ser modificados a rotina também não necessitaria de ajustes, pois entende-se que deveria ser um momento como qualquer outro da escola já que se pretende ter uma representação real dos resultados das aprendizagens dos estudantes. Por outro lado, os meses de aplicação da prova (outubro e novembro) poderiam ser flexibilizados pelo governo por conta das chuvas, como apontou alguns DMEs.

Entende-se que o preparo dos estudantes para prova Saeb acaba sendo uma forma de manipular os resultados, uma vez que são realizados treinamentos como aulas de reforço no contraturno, orientação sobre preenchimento de gabaritos, simulados utilizando os descritores de provas anteriores, dentre outras estratégias. Essa proposta reforça um caráter instrumental e técnico da política, inviabilizando as questões pedagógicas da educação.

Compreendendo que o Ideb se configura hoje enquanto principal aferidor da qualidade da educação nacional e condicionante para o recebimento de alguns recursos vinculados ao FNDE, existe a possibilidade dos DMEs usarem de diferentes estratégias para alcançarem as metas projetadas, muitas vezes, burlando o sistema.

Desse modo foi possível perceber que existe um distanciamento entre a concepção de política que os DMEs têm e a prática da política que eles exercem, uma vez que afirmam receberem as políticas, fazerem as adequações que consideram necessárias, mas na prática as ações não condizem com os diálogos, pois desconfiguram as políticas, impondo aos sujeitos melhores resultados dos índices.

Apesar de perceber uma falta de entendimento e criticidade em relação ao Ideb, por parte da maioria dos DMEs, foi possível identificar algumas críticas a respeito da política. Estas críticas estavam relacionadas à falta de ações voltadas para os desafios identificados na avaliação, ou seja, são notificadas algumas dificuldades, mas o poder público não toma providências para que sejam sanadas.

Assim como apontado no Capítulo 3, os DMEs ressaltaram a questão das influências nacionais e transnacionais nas Políticas Públicas Educacionais, mais especificamente do Ideb, destacando que essas influências podem atrapalhar o processo por estarem voltadas para questões mercadológicas e impor pacotes prontos de consultorias diversas, para que sejam aceitos sem diálogo, mas podem também contribuir para reforçar a cobrança de questões que países como o Brasil deixam em segundo plano. Contudo, esse ponto abordado pelos DMEs parece complexo, uma vez que o país não deveria necessitar de cobranças de outros para resolver seus próprios problemas.

O que se percebe, muitas vezes diante destas situações é que os municípios ficam vulneráveis quando os resultados negativos chegam impactando as redes, demonstrando fragilidades financeiras e estruturais, mas não tem investimentos para sanar as dificuldades enfrentadas na política. Por isso, ao avaliar a política é importante que se faça um levantamento dos entraves que podem estar dificultando sua implementação.

As discussões acerca dos pontos fortes e fracos do Ideb foram motivos de inquietações nesta pesquisa, pois os DMEs demonstraram pouco entendimento do que se pretendia com o questionamento, por isso apontaram aspectos básicos como: engajamento, acompanhamento e envolvimento de toda a equipe escolar; acompanhamento das frequências dos alunos; combate a repetências; valorização dos professores enquanto pontos positivos, mas para os negativos apenas 1 (um) DME apontou o estabelecimento de metas descontextualizadas, insensíveis aos contextos da rede pública. Interpreta-se que os outros não se sentiram à vontade ou não entenderam como crítica já que em outros momentos trouxeram questões como competição e ranqueamento como prejudicial para o processo avaliativo.

Um ponto importante discutido no texto foi a necessidade de publicização dos resultados para que diálogos profícuos sejam realizados e construídas estratégias na proposição de subsidiar as Práticas de Gestão Educacional auxiliando nas tomadas de decisões. A esse respeito os DMEs afirmam que os resultados são analisados e traçados planos para intervenção. No entanto, o DME 02 destaca que essas ações são realizadas no sentido de melhora dos índices.

A fala do DME, contraria o que se procura defender nesta tese de que o Ideb, enquanto indicador educacional, só pode contribuir com as tomadas de decisões se os seus resultados forem utilizados para a configuração de práticas educacionais cada vez

mais democráticas e inclusivas. Dito de outra forma, a ideia não é melhorar os índices, mas, as aprendizagens dos estudantes, atentando para a diversidade de sujeitos e de contextos sociais em que estão inseridos.

Ao retratar essa questão fica explícito como a concepção de Política Pública do dirigente municipal foi alterada de acordo com sua forma de compreender a política. Nota-se que este não compreendeu a proposta da política e traz para seu contexto da prática aquilo que ele elegeu como mais importante, aumentar os índices em detrimento do processo de aprendizagem da sua rede de ensino.

Percebe-se que embora os DMEs entendam como uma necessidade a análise dos resultados e sugiram modificações nas Práticas de Gestão Educacional, ainda existe um distanciamento entre teoria e prática nos municípios pesquisados. Apesar dos discursos, estes parecem desarticulados e desorganizados para enfrentar os problemas que emergem da implementação da política. Nota-se que os discursos de verdade, entram em contradição com as práticas.

Dessa forma, constata-se que o Ideb tem um papel importante nos processos decisórios, uma vez que ações são desencadeadas a partir dos resultados, como foi afirmado por todos os DMEs, através de planos de intervenção, reorganização dos planos de ações, revisitas ao projeto político pedagógico das instituições, entretanto, para alguns DMEs essas ações não estão voltadas para melhoria da qualidade da educação, mas para o crescimento dos índices.

Nesta perspectiva, os DMEs precisam se atentar para o fato de que os bons resultados dos índices são consequência de uma rede de ensino bem preparada, não para a realização das provas, mas para lidar com os conhecimentos da vida. Os resultados ruins, são alertas para que a rede elabore práticas de gestão educacionais mais condizentes com suas realidades e tome decisões mais assertivas. O que se espera é que estes implementadores de políticas tenham essa consciência e possam conduzir melhor o trabalho em suas secretarias de educação.

Diante do exposto, acredita-se que o Ideb, enquanto aferidor nacional da qualidade da educação, se constitui como mais uma vítima da falta de interpretação da política, ou melhor dizendo, da descaracterização das políticas, uma vez que o texto original

amparado na prerrogativa da Constituição Federal objetiva mensurar as aprendizagens dos estudantes, buscando entender em que nível da educação o país se encontra.

Reforçando um dos pressupostos dessa tese de que os processos decisórios são ações que devem ser desencadeadas a partir dos resultados do Ideb, infere-se que não se pode fazer do Ideb o objetivo central da rede de ensino, mas pode aproveitar essas devolutivas para identificar aspectos que precisam ser melhorados na educação da rede para tomar suas decisões.

Portanto, ao defender a tese de que o Ideb pode contribuir com as tomadas de decisões, destaca-se que ele não deve estar atrelado a influências nacionais ou transnacionais, tampouco distante das realidades educacionais dos estudantes, mas zelando pela equidade e o direito de todos os cidadãos de exercerem a democracia, dialogando com seus pares sobre o futuro da educação de suas redes de ensino.

Os achados da pesquisa foram salutares para a compreensão de que a educação precisa ser vista enquanto vetor da melhoria da qualidade de vida das pessoas, portanto, o foco precisa ser na aprendizagem dos estudantes, na inclusão de todos os cidadãos e no respeito à diversidade.

Ao finalizar estas considerações destacam-se alguns pontos positivos e outros que precisam ser melhorados na pesquisa. Esse exercício de conhecimento dos erros e acertos pode ajudar na condução de futuras pesquisas que intentam partir dessa discussão de Políticas Públicas Educacionais.

Foi considerado enquanto ponto positivo o levantamento de pesquisas sobre a temática, a Revisão Sistemática, como pontapé inicial para pesquisa. Esta atividade favoreceu uma melhor compreensão do assunto, ao tempo que demonstrou a importância de conhecer trabalhos que dialogassem com o que se pretendia discutir. A pesquisa demandou tempo e muita atenção para as análises que foram realizadas, mas trouxe um arcabouço fundamental para o desenvolvimento do trabalho.

Apresentar o percurso metodológico após o texto da Revisão Sistemática também foi proposital e interessante, pois intencionou primeiro apresentar a temática, como as discussões estavam sendo travadas no âmbito da academia, para depois apresentar como a tese seria construída, com base nos achados encontrados na Revisão Sistemática. Dessa forma, entendeu-se que a estrutura favoreceria o entendimento dos leitores.

Outro ponto positivo também foi a construção histórica sobre o Ideb, a alteração no seu texto a partir de 2019, bem como a retrospectiva dos resultados dos municípios nos anos de 2007 a 2021. Esse levantamento foi importante para compreensão do ciclo da política, desde o início, contexto da influência e produção de texto até a implementação no contexto da prática. Os dados apresentados colaboraram para a discussão dos resultados a partir das falas dos DMEs.

Quanto aos pontos que precisam ser melhorados, ficou muito claro que foi a baixa participação dos DMEs dos municípios pertencentes ao TI do Sudoeste Baiano na pesquisa. Embora a pesquisadora tenha usado de diferentes estratégias para aquisições dos sujeitos da pesquisa, o número ainda foi muito reduzido, apenas 25% dos DMEs. Deduz-se que as razões para a não participação foram diversas, assim, como não ficaram explícitos os motivos pelos quais os DMEs não aceitaram o convite, não deixando nenhuma alternativa a não ser realizar a pesquisa com aqueles que contribuíram.

A ideia de usar o Webinário intitulado “Análise dos resultados do Ideb dos municípios do Território de Identidade do Sudoeste Baiano”, como instrumento disparador dos questionários e para apresentação do projeto para o conhecimento dos futuros participantes da pesquisa foi interessante, mas acredita-se que se melhor divulgado com o apoio da sociedade cível e da Undime teria um melhor resultado com a participação dos DMEs.

Para concluir os pontos a serem melhorados, aponta-se o uso da entrevista semiestruturada como uma estratégia que poderia ter apoiado os questionários, neste caso, por entender que em alguns momentos das respostas dos DMEs, intentava-se saber mais do que aquilo que foi respondido. Não se pretende minimizar o uso dos questionários, pois estes também são importantes na pesquisa qualitativa, mas destacar que nesta pesquisa, ele poderia ser reforçado com uma entrevista.

É importante destacar que a escolha dos questionários enquanto instrumento de recolha dos dados se deu por acreditar na potência desse recurso, mas também pelo momento pandêmico vivido durante a pesquisa, bem como pela logística, por se tratar de 24 DMEs residentes em 24 municípios diversos. Neste sentido, infere-se que o uso do questionário não inviabilizou os objetivos da pesquisa.

Diante dos aspectos apontados pelo estudo, observou-se que existe uma lacuna acerca dos estudos sobre Políticas Públicas Educacionais, mais especificamente quando se trata do Ideb, como foi constatado na pesquisa de Revisão Sistemática. Outrossim, foram identificados poucos trabalhos utilizando a ACP enquanto método para análise de Políticas Públicas no Brasil. Dessa forma, acredita-se que os pesquisadores precisam, ainda, avançar neste sentido.

Neste entendimento, procura-se reforçar a necessidade de ampliação dessa pesquisa para além de outros territórios baianos, quiçá em nível nacional para que outras reflexões sejam feitas acerca da pergunta de partida, **Qual a influência do Ideb nos processos decisórios e nas Práticas de Gestão Educacional nos municípios do TI do Sudoeste Baiano?**

Retomando esse questionamento afirma-se que as influências do Ideb nos processos decisórios e nas Práticas de Gestão Educacional nos municípios do TI do Sudoeste Baiano, são diversas, mas a forma como os sujeitos, implementadores das políticas usam esses resultados para potencializar suas redes frente à aprendizagem dos estudantes, é que deve ser motivo de questionamentos e debates constantes.

Assim, espera-se que este trabalho possa influenciar quebras de paradigmas consolidados, e que se perpetuam no curso da história, sobre a política do Ideb e contribua efetivamente para uma importante mudança nas práticas de gestão e tomadas de decisões dos DMEs e de todas as pessoas envolvidas no processo de avaliação da qualidade da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Tereza Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.39, n.1, p.177-194, jan/mar.2013.
- ARAÚJO, Herton Ellery; CODES, Ana; UDERMAN, Leonardo. **O Ideb como instrumento de gestão para uma educação de qualidade** – a educação brasileira vista pelas lentes do Ideb. Texto para discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Rio de Janeiro; Ipea. 2019.
- ASSIS, Renata Machado de. **O Ideb nas escolas da rede municipal de ensino de Jataí- GO: qualidade, avaliação e interferências**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação 2014. 299 f.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de; GOMES, Alfredo Macedo. Intervenção e regulação: contribuição ao debate no campo da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 28, p. 95-107, jan./jun. 2009.
- BAHIA. **Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia**. Governo do Estado. Salvador, BA, 29 dez. 2015. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-13468-de-29-de-dezembro-de-2015>. Acesso: 09 maio. 2020.
- BALL, Stephen. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S.J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L.H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.
- BALL, S.J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. xxvixliiii, 2001.
- BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BARBOSA, Alexandre Lucas de Araújo; ANJOS, Ana Beatriz Leite dos; AZONI, Cíntia Alves Salgado. **Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do covid-19**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/dx3cPQjhMH4kWm4yB3yrtgp/?lang=pt#ModalDownloads>. Acesso em: 26 mar 2023.

BARBOSA, José Marcio Silva; MELLO, Rita Márcia Andrade Vaz de. O Ideb como instrumento de avaliação da aprendizagem escolar: uma visão crítica. **Rev. Eletrônica pesquiseduca**, Santos, v. 07, n.13, p.106-123, jan-jun.2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2011.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das Políticas Públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005.

BARROSO, João. O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, João (org.). **A regulação das Políticas Públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores**. Lisboa: Uduca/ Unidade de I&D De Ciências da Educação. 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução, Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BOMFIM, Natanael Reis. **Noção social de território**: em busca de um conceito didático em geografia: a territorialidade. Ilhéus: Editus, 2009.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por dentro**. 3. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 3 mar 2019.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Conselho Nacional de Saúde**. Disponível em:

https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 18 mar 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 3 mar 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional** Nº 108, de 26 de agosto de 2020c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm. Acesso em: 10 jun 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2 de 22 de dezembro de 2017. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html?view=municipio>. Acesso em: 22 mar 2021.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2020a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html?view=municipio>. Acesso em: 22 mar 2022.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html?view=municipio>. Acesso em: 17 jul 2022.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD contínua. 2019a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?edicao=28203&t=resultados>. Acesso em: 20 mar 2021.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Cartilha Saeb 2019. 2019b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/cartilha_saeb_2019.pdf. Acesso em: 04 abr 2021.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** – Inep. Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. 2020b. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 3 mar 2021.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** – Inep. Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. 2021. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 15 nov 2022.

BRASIL. Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS. **Conselho Nacional de Saúde**. 2021. Disponível em:

http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 18 mar 2021.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Covid-19: situação epidemiológica do Brasil até a SE 10 de 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/informes-diarios-covid-19/covid-19-situacao-epidemiologica-do-brasil-ate-a-se-10-de-2023>. Acesso em: 15 mai 2023.

CASTRO, Maria Helena Guimaraes de. Sistema de Avaliação da Educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo Perspec**, São Paulo, v. 23, n 1. P. 5-18, jan/jun. 2009. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf. Acesso em: 16 abr 2019.

CERDEIRA, Diana Gomes da Silva. **Apropriações e Usos de Políticas de Avaliação e Responsabilização Educacional pela Gestão Escolar**. 2015. 259 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimidade da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: aval. Pol.Educ**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p.461-484, abr./jun. 2015.

CHIRINÉA. Andréia Melanda. **Gestão da escola pública municipal e utilização do Ideb**: as “traduções” no contexto da prática. 2016. 181 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal: Universidade de Minho, ano/vol. 16, número 002, p. 221-236, 2003. Disponível em: http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf. Acesso em: 12 ago 2019.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativo e misto. 2ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

CRESWELL, John W. **Educational research**: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. 4th ed. Pearson. 2012.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Prática Pedagógica interdisciplinar na escola fundamental**: sentidos atribuídos pelas professoras. 2 ed. Jundiaí-SP: Pacto Editorial, 2022.

DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO, Mônica Cecilia; TAKAHASHI, Renata Ferreira; BERTOLOZZI, Maria Rita. Revisão Sistemática: noções gerais. **Rev Esc Enferm USP**. São Paulo, 2011; 45(5):12.

DONATO, Helena; DONATO, Mariana. Etapas na Condução de uma Revisão Sistemática. **Revista Científica da Ordem dos Médicos**. Acta Med Port. 2019 Mar;32(3):227-235.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, Educação e Democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, e0224639, 2019.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, ago. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

IDSC. Índice de Desenvolvimento Sustentável das Cidades. **A evolução das 5.570 cidades brasileiras em direção à Agenda 2030 da ONU**. Disponível em: <https://idsc.cidadessustentaveis.org.br>. Acesso em: 30 jul 2022.

IMBERNÓN. Francisco. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN. Francisco (Org.). **A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Caderno de pesquisa**. V. 46, n. 159, p. 38-62. Jan/mar. 2016.

LIMA JR., Olavo B.; SILVA, Ari de Abreu; LEITE, Maria Claudia. **Intervenção planejada na realidade social: escopo e limites da pesquisa de avaliação**. Rio de Janeiro, IUPERJ, 1978.

MACÊDO. Seandra Doroteu de. **Gestão pedagógica em tempos de IDEB**. 2011. 189f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza. 2011.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J. Entrevista com Stephen J. Ball. **Revista Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p.161-171, nov.2015.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**., Rio de Janeiro v. 23 e230034 2018.

MAINARDES, J. e MARCONDES, M.I.- Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MARCON, Telmo. Epistemologia e política educacional: contribuições de Santos e Wallerstein. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. vol. 1, n. 1, 2016 enero-junio.

MARTINS, Paulo de Sena. O financiamento da educação básica como política pública. **RBPAE**. v.26, n.3, p.497-514, set./dez. 2010.

MOURA, Sergio Andrade de. **Educação gerencial e avaliação de desempenho: um estudo sobre a política educacional do modelo de Gestão Todos por Pernambuco (2007-2016)**. 2017. 321 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pascoal; RIOS, Mônica Piccione Gomes. Qualidade na Educação Básica: ações e estratégias dinamizadoras. **Educação & Sociedade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2. p. 359-390, abr/jun. 2014.

NASCIMENTO, Antonio Dias. O difícil caminho da ética na contemporaneidade: uma leitura de Zygmunt Bauman. In: PALMEIRA, Maria José de Oliveira; ROSEIRA, Nilson Antonio Ferreira (Orgs.). **Educação e democracia: fundamentos teóricos para uma abordagem de valores**. Salvador: EDUNEB, 2008.

NOVAES, Ivan Luiz. **Construção do Projeto de pesquisa sobre Políticas e Gestão Educacionais**. Salvador: EDUNEB, 2014.

PALAZZO, Janete; PIMENTEL, Gabriela Sousa Rego; COITÉ, Simone Leal Souza. Os Indicadores de Qualidade do Ideb na região Oeste da Bahia: percepções dos dirigentes municipais de educação. In: XXIV EPEN – Encontro Educacional de Pesquisa do Nordeste. **Anais**. João Pessoa. 2018. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/nordeste2018/trabalhos>. Acesso: 20 set 2019.

PIMENTEL G, S. *et al.* A circulação e o uso do Ideb na região oeste da Bahia: o olhar dos dirigentes municipais de educação. In. XIX ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. **Anais**. Salvador – BA. Set 2018.

PISSAIA, Vitor Hugo. **Municípios de Pequeno Porte do Estado de São Paulo: relações entre indicadores de desempenho e material curricular**. 2016. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2016.

POPPER, Karl Raimund. **A Lógica da pesquisa científica**. Tradução Leonidas Hegenberg, Octanny Silveira da Mota. 2 ed. – São Paulo: Cultrix, 2013.

PPGEDUC/UNEB. **Linhas de Pesquisa**. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Disponível em: www.ppgeduc.uneb.br/index.php/linhas-de-pesquisa/. Acesso em 12 fev 2021.

RICHTER, Leonice Matilde; SILVA, Maria Vieira. O IDEB e seus efeitos na organização do trabalho escolar. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.** - v. 37, n. 1, p. 327 - 350, jan./abr. 2021

RIGAL, Luis. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANCHEZ, Lígia Gonzalez. **O Ideb em pesquisas acadêmicas brasileiras entre 2007 e 2015**. 2017. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: HELLER, Agnes et al. **A Crise dos Paradigmas em Ciências Sociais e os Desafios para o Século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. 4ª ed. 1ª reimpr. São Paulo: Hucitec, 2004.

SILVA, Analice Martins da. **A qualidade da educação na concepção de gestores escolares de Pernambuco: um estudo em escolas com índices elevados em avaliação**. 2017. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nossa história**. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/#o-todos-pela-educacao>. Acesso em: 20 abr 2021.

TRAVITZKI, Rodrigo. Qual é o grau de incerteza do Ideb e por que isso importa? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.28, n.107, p. 500-520, abr./jun. 2020.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. **Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses**. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 419-434, set./dez. 2011.

WALSH, C. ¿Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad? **las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado**. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 131-152, jul./dez. 2008.

WINKLER, Ingrid; PIMENTEL, Gabriela; LOBATO, Peterson. REVISÃO SISTEMÁTICA: um processo formal de análise de pesquisas correlatas. **PPG UNEB**. Salvador Bahia, 24 mai. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BS94uyZ932Q>. Acesso em: 24 mai. 2021

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

PARTE 1 – PERFIL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

01. Sexo

- Masculino
- Feminino
- Outro, qual? _____
- Sem opinião

02. Cargo

- Secretário Municipal de Educação
- Outro, qual?

03. Idade

- De 20 a 29 anos
- De 30 a 39 anos
- De 40 a 49 anos
- De 50 a 59 anos
- Mais de 60 anos
- Sem Opinião

04. Formação profissional

Escolaridade:

- Ensino médio, qual? _____
- Graduação, qual? _____
- Especialização, qual? _____
- Mestrado, qual? _____
- Doutorado, qual? _____
- Outra, qual? _____
- Sem opinião

05. Há quanto tempo atua na gestão de secretarias de educação?

- Menos de 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 10 a 15 anos
- De 15 a 20 anos

- Mais de 20 anos
- Sem opinião

06. Há quanto tempo atua na gestão desta secretaria de educação?

- Menos de 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 10 a 15 anos
- De 15 a 20 anos
- Mais 20 de anos
- Sem opinião

07. Como ingressou nesta secretaria de educação?

- Indicação
- Eleição
- Concurso
- Seleção
- Outro, qual? _____
- Sem Opinião

08. Você se reconhece ou se identifica com que cor ou raça?

- Branco
- Negro
- Pardo
- Indígena
- Sem opinião

09. Carga horária de trabalho

- 20 horas semanais
- 30 horas semanais
- 40 horas semanais
- Outro, qual? _____

10. Você se considera um dirigente municipal

- Ruim
- Regular
- Bom
- Ótimo
- Outro, qual? _____
- Sem opinião

PARTE 2 – POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL – IDEB

01. Qual a sua opinião a respeito das Políticas Educacionais vigentes no Brasil?
(obrigatoriedade, acesso, permanência, sucesso.)
02. Qual a sua opinião a respeito do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no Brasil e no seu município?
03. Como as políticas nacionais (Ideb) são incorporadas à legislação educacional do seu município? São reproduzidas tal como se apresentam nos documentos ou são reelaboradas a partir de suas particularidades? Como se dá este processo? Quem participa?
04. Quais os pontos fortes e os pontos fracos no processo de implementação do Ideb em seu município?
05. Como a política do Ideb vêm sendo recebida e colocada em prática pelas escolas da rede pública municipal de seu município? (aceitação, resistência, receio)
06. Qual sua opinião acerca das influências nacionais e transnacionais em torno das Políticas Educacionais, mais especificamente o Ideb? Em que medida ajudam ou atrapalham o processo?

PARTE 3 – PRÁTICAS DE GESTÃO E TOMADAS DE DECISÕES

01. Quando da realização da prova Saeb existe uma organização diferenciada neste período? Se sim, como acontece?
02. Após os resultados do Ideb, como a secretaria de educação se posiciona? Existe uma publicização dos resultados? Como é realizada?
03. Quais Práticas de Gestão Educacional são realizadas a partir dos resultados do Ideb?
04. Em que medida essas Práticas de Gestão Educacional têm contribuído para melhorar a aprendizagem dos estudantes e conseqüentemente atingir os resultados esperados do Ideb?
05. As tomadas de decisões após os resultados do Ideb, acontecem com a participação de todos os envolvidos: gestores escolares, coordenadores, professores, pais e estudantes?

06. Quais estratégias você utiliza nas tomadas de decisões, após a publicização dos resultados do Ideb pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC)?

07. Considerando o atual contexto pandêmico que afetou a educação em todo o mundo, como você classifica que seu município, em relação à educação, foi afetado? (em um grau de 0 a 10). Justifique.

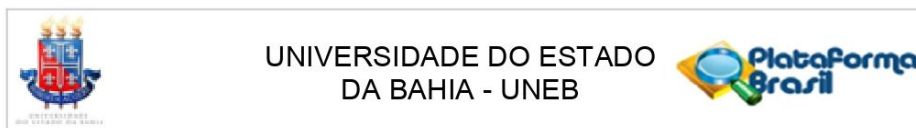
APÊNDICE B – PRODUÇÕES CIENTIFICO-ACADÊMICAS

NOME DO TRABALHO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	ANO	EVENTO/REVISTA/LIVRO
Questões sobre o Ideb: os resultados de municípios baianos	Capítulo de livro	2020	A gestão da educação na Bahia e os processos participativos em movimento
Estudo remoto emergencial em município do interior da Bahia: alguns apontamentos	Artigo	2020	Revista Educação Básica em Foco
Esse ano não vamos brincar de índio	Artigo	2020	Revista Educação Básica em Foco
Políticas Públicas Educacionais: Análises dos resultados do Ideb e do seu uso nos processos decisórios no Sudoeste Baiano	Trabalhos publicados em anais de evento	2020	IV encontro estadual da Anpae-Bahia
Construção do Ideb no Brasil: Processo de Implementação e Práticas no Território de Identidade do Sudoeste Baiano	Apresentação de trabalho e palestra	2020	XXV EPEN-NE - Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste
Dona Lau: histórias de vida de uma mulher negra não alfabetizada e guerreira	Organização de livro	2021	Dona Lau: histórias de vida de uma mulher negra não alfabetizada e guerreira
Lições de uma mãe para toda vida	Capítulo de livro	2021	Dona Lau: histórias de vida de uma mulher negra não alfabetizada e guerreira
Gestão e educação: desafios para formação de cidadãos em direção à consciência sustentável	Trabalhos publicados em anais de evento	2021	XI Seminário de Política e Administração da Educação da Anpae - Região Nordeste XI Encontro Estadual de Política e Administração da Educação
Os indicadores educacionais e a gestão escolar	Trabalhos publicados em anais de evento	2021	XXX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, comemorativo dos 60 anos da entidade (1961-2021)
A implementação do Proinfância no Brasil: entraves e desafios para sua efetivação nos municípios	Apresentação de trabalho e palestra	2021	XXX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, comemorativo dos 60 anos da entidade (1961-2021)
Diálogos sobre Educação Infantil: expectativas para 2021	Apresentação de trabalho e palestra	2021	Faculdade NINASSAU /Vitória da Conquista - Ba - Projeto Capacita
O que se aprende brincando: Redesenhando brincadeiras e rotinas da educação infantil	Apresentação de trabalho e palestra	2021	Jornada Pedagógica 2021: Olhares que se aproximam, rede que transforma.

Os indicadores educacionais e a gestão escolar	Apresentação de trabalho e palestra	2021	XXX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, comemorativo dos 60 anos da entidade (1961-2021)
Regulamentação legal e metodologias ativas e virtuais na Educação Infantil em tempos de pandemia	Apresentação de trabalho e palestra	2021	Curso de Extensão Práticas Pedagógicas e Infâncias em Tempos de Pandemia
Gestão escolar no contexto do ensino remoto: entre o digital e o real	Apresentação de trabalho e palestra	2022	XII Seminário da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) da Região Nordeste e o XXII Encontro Estadual da Anpae do Ceará
Gestão democrática e a base nacional comum de competências do diretor escolar	Apresentação de trabalho e palestra	2022	XXVI Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd Nordeste
Políticas públicas educacionais brasileiras: fragilidades intencionadas?	Apresentação de trabalho e palestra	2023	VII Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e X Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: GESTÃO EDUCACIONAL E TOMADAS DE DECISÕES

Pesquisador: Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52129921.7.0000.0057

Instituição Proponente: Departamento de Educação, Campus I

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.067.848

Apresentação do Projeto:

Os objetivos da pesquisa são claros e exequíveis. A metodologia considera o contexto da pandemia da covid-19. O cronograma está atualizado. Os riscos e benefícios estão descritos conforme os princípios da eticidade em pesquisa. São informados os critérios de inclusão e exclusão dos participantes.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos da pesquisa são claros e exequíveis.

Objetivo primário:

1. Analisar práticas de gestão educacional utilizadas pelos dirigentes municipais de educação para tomada de decisões a partir dos resultados do Ideb.

Objetivos secundários:

1. Contextualizar o processo de construção do Ideb, bem como os fundamentos e mecanismos que o constitui como um instrumento regulador da educação no Brasil;
2. Historicizar o Ideb e a aproximação da sua gênese com as influências das organizações nacionais e transnacionais;

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 5.067.848

3. Mapear os dados do Ideb dos anos 2007 a 2021, no contexto dos 24 municípios que constituem o TI do Sudoeste Baiano;
4. Descrever práticas de gestão educacional implementadas nos municípios a partir dos resultados do Ideb;
5. Examinar o debate público e político que e desenvolvido em torno do Ideb, resultante da publicação dos seus relatórios;
6. Avaliar estratégias de gestão dos dirigentes municipais de educação, para o processo de tomada de decisão e de regulação de controle.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão descritos conforme os princípios da eticidade em pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa trará contribuições importantes aos estudos sobre educação no Brasil, já que os resultados poderão contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas na área educacional, podendo também ser utilizados em cursos de formação de professores ou reuniões administrativas da gestão educacional.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Está anexada ao projeto a seguinte documentação de apresentação obrigatória em conformidade com as normas brasileiras para a apresentação de projetos de pesquisa envolvendo seres humanos:

1. Termo de compromisso do pesquisador;
2. Termo de confidencialidade;
3. Folha de rosto;
4. Termo de autorização institucional da proponente da pesquisa;
5. Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa;
6. Termo de consentimento livre e esclarecido.

Observação:

1. Não está anexado ao Projeto o Termo de autorização institucional da coparticipante, pois os participantes da pesquisa são 24 secretários da educação e, nesse caso, o Termo de consentimento livre e esclarecido já cumpre de certo modo esta função.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

Página 02 de 04



Continuação do Parecer: 5.067.848

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra-se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1830635.pdf	05/10/2021 15:30:29		Aceito
Outros	Justificativa_termo_de_coparticipantes.pdf	05/10/2021 15:28:53	Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_Esclarecido.pdf	05/10/2021 15:11:53	Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	28/09/2021 10:10:52	Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_concordancia_com_o_deseenvolvimento_do_projeto_de_pesquisa.pdf	28/09/2021 10:10:30	Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira	Aceito
Brochura Pesquisa	Brochura.pdf	27/09/2021 16:58:03	Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado	Projeto_de_pesquisa.pdf	27/09/2021	Ronilda Rodrigues	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 5.067.848

/ Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	16:50:53	da Silva Oliveira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	27/09/2021 16:48:17	Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_instituicao_e_infraestrutura.pdf	27/09/2021 16:43:06	Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	27/09/2021 16:23:58	Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	27/09/2021 16:23:02	Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 28 de Outubro de 2021

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br