



O IDEB: A OCULTAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR?

IDEB: THE CONCEALMENT OF SCHOOL FAILURE?

Raimundo Sérgio de Farias Júnior
Universidade do Estado do Pará - UEPA
Amanda Daniella Feitoza Guimarães Reis
Secretaria de Estado de Educação - SEDUC

Resumo

O artigo analisa a ocultação do fracasso escolar por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. O percurso metodológico, procurando obter a autoavaliação dos alunos, investigou – por meio de entrevistas semiestruturadas – as habilidades de leitura, escrita e cálculo dos discentes concluintes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual de Belém. Selecionamos 8 (oito) escolas de 4 (quatro) USES (Unidade SEDUC na Escola), sendo duas de cada USE. Identificamos escolas que durante o cálculo do IDEB nos anos de 2005 a 2013 tiveram elevação nas notas do referido índice. De cada escola selecionada aplicamos as entrevistas para identificar a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. Entrevistamos 16 (dezesesseis) alunos, sendo 2 (dois) de cada escola. Os resultados demonstram que o fracasso escolar ainda representa um pesadelo para nossos educadores.

Palavras-chaves: Fracasso escolar. IDEB. Escola pública.

Abstract

The article analyzes the concealment of school failure through the Basic Education Development Index. The methodological course, in order to obtain students' self-assessment, investigated - through semi-structured interviews - the reading, writing and calculation skills of the students who completed the initial years of elementary school in Belém. We selected 8 (eight) schools of 4 (four) USES (SEDUC unit in School), 2 (two) schools of each USE. We identified schools that, during the calculation of the IDEB in the years 2005 to 2013, had an increase in the notes of this index. From each selected school, we applied the interviews to identify the proficiency in Portuguese Language and Mathematics. We interviewed 16 (sixteen) students, two (2) of each school. The results show that school failure still represents a nightmare for our educators.

Keywords: School failure. IDEB. Public school.



Introdução

O fenômeno do fracasso escolar sempre mereceu atenção especial da produção acadêmica brasileira. Na literatura crítica sobre o tema, destacam-se os estudos de Patto (1996), principalmente em sua obra *A produção do fracasso escolar*, na qual apresenta um profundo estudo do cotidiano de uma instituição escolar e dos agentes nela envolvidos, situados pelos condicionantes históricos, políticos e sociais. Obra indispensável àqueles que se dedicam a estudar, a partir do materialismo histórico dialético, a ocorrência do fracasso escolar em nossa sociedade. Escrito numa tessitura nacional em que era difícil o acesso e a permanência dos mais pobres no sistema de ensino formal, *A produção do fracasso escolar* se depara hoje com certo esforço governamental, que vem ocorrendo ao longo dos anos 2000, em garantir justamente o que antes parecia pouco provável: o acesso e a permanência dos alunos na escola pública.

A taxa de escolarização nos ensinos fundamental e médio aumentou significativamente nos últimos anos. Os resumos técnicos do INEP (2009, 2010, 2011 e 2013), que analisam a evolução das matrículas na educação brasileira (redes pública e privada) de 2007 a 2013, confirmam a tendência para a evolução das matrículas nesses níveis de ensino. De acordo com Andrews e Vries (2012, p.828),

Os debates contemporâneos sobre a educação, uma questão parece ter alcançado o consenso tanto entre estudiosos como entre os formuladores de políticas educacionais: o acesso ao ensino básico já foi praticamente resolvido na maioria dos países em desenvolvimento e agora o desafio para as políticas educacionais é melhorar a qualidade da educação (WINKLER, GERSHBERG, 2000; HANUSHEK, WÖßMANN, 2007). Esse novo consenso teve um profundo impacto sobre as políticas educacionais em todo o mundo – e não só nos países em desenvolvimento ou “emergentes” –, uma vez que as políticas educacionais passaram a dar centralidade à avaliação do desempenho escolar, entendido como principal indicador da qualidade da educação.



No bojo de uma tendência internacional, que conferia centralidade à avaliação em larga escala por meio de testes padronizados, é que, em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sob a justificativa de avaliar a evolução da qualidade da educação no Brasil. Dessa forma, o rendimento escolar dos alunos passou a ser avaliado por meio do desempenho discente em exames padronizados, realizados por estudantes do 5º e do 9º ano do ensino fundamental (Prova Brasil), e os da 3ª série do ensino médio (ENEM).¹

Mas, como cantou Chico Buarque em *Fado Tropical*, “é que há distância entre intenção e gesto”, em especial, entre aquilo que se diz e aquilo que se faz, entre o discurso governamental e a realidade concreta de nossas escolas, por isso, o presente estudo procurou analisar a ocultação do fracasso escolar por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, tendo em vista que a produção do fracasso, profundamente estudado por Patto (1996), continua representando um pesadelo presente na realidade da escola pública brasileira (ARROYO, 2000). Porém, nos últimos anos, esse pesadelo parece de algum modo ter desaparecido de nossa realidade educacional, uma vez que os sistemas de ensino, segundo o IDEB, vêm apresentando sensível melhora nos últimos anos.

No entanto, será que todos os alunos, ao terminarem os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), estão, de fato, alfabetizados e letrados? Será que o IDEB de

¹ De acordo com Fernandes (s/d, p.1), “Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa de ensino atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por outro lado, um sistema em que todos os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso os alunos aprendam muito pouco na escola. Em suma, um sistema de ensino ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem a escola precocemente e, ao final de tudo, aprendessem. Sabe-se que, no Brasil, a questão do acesso à escola não é mais um problema, já que quase a totalidade das crianças ingressa no sistema educacional. Entretanto, as taxas de repetência dos estudantes são bastante elevadas, assim como a proporção de adolescentes que abandonam a escola antes mesmo de concluir a educação básica”.



alguma forma acaba ocultando o fracasso escolar? O percurso metodológico desse artigo, tendo em vista obter a autoavaliação dos alunos, analisou – por meio do emprego de entrevistas semiestruturadas – as habilidades de leitura, escrita e cálculo dos alunos que concluíram os anos iniciais do ensino fundamental da rede pública estadual da cidade de Belém. Para isso, foram selecionadas 8 (oito) escolas de 4 (quatro) USES (Unidade SEDUC na Escola) desse município, sendo duas de cada USE.

Adotamos como recorte de delimitação, as escolas que durante o cálculo do IDEB nos anos de 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013 tiveram elevação nas notas do referido índice. De cada escola selecionada, aplicamos uma entrevista semiestruturada para identificar a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. No total, entrevistamos 16 (dezesesseis) alunos, sendo 2 (dois) de cada escola. Em seguida, realizamos uma análise de conteúdo, conforme orienta Bardin (1979). Os resultados mostram-se discriminados no corpo do trabalho.

1 Fracasso escolar: um pesadelo que já passou?

Várias explicações já foram elaboradas com o propósito de elucidar a razão de alguns alunos não serem bem sucedidos na escola, em especial, os da escola pública. Algumas explicações de cunho conservador inicialmente se sobressaíram como a tendência medicalizante e a teoria da carência cultural.

Segundo Patto (1996), a tendência medicalizante explica as causas do fracasso em determinadas características biopsicossociais do aluno, cuja preocupação com a prevenção, o diagnóstico e o tratamento dado a estas crianças era produto de uma avaliação psicológica, o que centrava nos alunos, considerados como incapazes para aprender, a responsabilidade por sua não aprovação. Dessa forma, os alunos “incapazes” deveriam se submeter a cuidados medicalizantes ou patologizantes, uma vez que se acreditava que o aluno com dificuldades escolares deveria passar por tratamento



especial.

Já a teoria da carência cultural defendia que as crianças de baixa renda não rendiam o esperado na escola em função de "déficits" individuais. Devido à inexistência de estímulos adequados para o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, novamente associados ao ambiente pobre em que vivia, os responsáveis pela educação passaram a preocupar-se, por volta de 1970 a 1976, com a verificação das características dos alunos e do meio de que provêm, bem como a elaborar currículos e programas que julgavam mais apropriados ao perfil das crianças de baixa renda.

Patto (1996), porém, se distancia dessas explicações e percorre outro caminho. Em *A produção do fracasso escolar*, Patto realiza consistente revisão crítica da literatura, objetivando compreender as raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar. Dessa forma, para além das explicações forjadas com base na doutrina positivista, examina o contexto socioeconômico e político no qual é produzido e reproduzido o fracasso escolar dos indivíduos pertencentes às camadas mais pobres da sociedade.

Em outra produção, Patto (1997, p.114) destaca que, numa sociedade capitalista, fortemente influenciada pelo pensamento liberal e apoiada no discurso da “igualdade de oportunidades”, se produz, propositalmente, uma “escola de má qualidade”. De forma bem simples, a autora ilustra bem resumidamente essa situação:

Ao contrário do que afirma a ideologia liberal, o Estado nas sociedades capitalistas – e isto é mais óbvio nas sociedades capitalistas do terceiro mundo – não está a serviço dos interesses de todos os cidadãos, mesmo porque os interesses de dominantes e dominados são inconciliáveis. Num país como o Brasil, é cada vez mais evidente que o Estado serve aos interesses do capital e investe em educação escolar somente na medida exigida por esses interesses. Falta de dinheiro significa educadores mal pagos e aí tem início uma cadeia de fatos cujo resultado último é a má qualidade do ensino oferecido.



Ainda que escrito na década de 90 do século passado, época em que a ideologia neoliberal ocupou significativa hegemonia no campo social na América Latina e, especialmente, no Brasil, o excerto anteriormente citado permanece atual devido à continuidade de algumas premissas neoliberais orientando determinadas políticas públicas. Vejamos, por exemplo, que no ato da posse da reeleição da presidenta Dilma Rousseff, em 2015, o Ministério da Educação sofreu um corte de mais de dez bilhões de reais, logo após anunciar, em seu discurso de posse, que faria de nosso país uma “pátria educadora”. Isso se deu justamente no ano em que se esperava a expansão dos gastos em educação, pois após a aprovação do atual Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14) havia a expectativa de que, em razão da necessidade de cumprir as 20 metas estabelecidas no referido Plano, os gastos educacionais não sofressem esse elevado corte, justificado pela necessidade de o governo promover o ajuste fiscal. Essa contingência de gastos tem impactos diretos na educação oferecida às camadas populares, que têm na escola pública, praticamente, a sua opção de escolarização formal. Ressaltamos que a estrutura da maioria das escolas públicas ainda está distante do que se poderia considerar como sendo satisfatória.

Estudos de Soares Neto et al (2013) indicam que apenas 0,6% das escolas brasileiras têm infraestrutura próxima da ideal para o ensino. Na análise realizada, levou-se em conta a existência de biblioteca, quadra esportiva, laboratório de informática e de ciências, além de dependências adequadas para atender a estudantes com necessidades básicas. Soares Neto et al (2013) indicam ainda que há desigualdades regionais concernentes à infraestrutura existente nas escolas brasileiras. Se comparadas às escolas do Sul e Sudeste do país, as do Norte e Nordeste, em sua maioria, estão em condições piores. E isto, certamente, contribui para o desempenho bom ou ruim dos estudantes. Situação já verificada em estudos de Albernaz; Ferreira; Franco (2002), Jesus; Laros (2004) e Barbosa; Fernandes (2001). Essas diferenças são explicadas por



diversos fatores, dentre eles, o nível socioeconômico das escolas.

Além disso, é preciso considerar que há uma relação muito íntima entre desnutrição e rendimento escolar. Estudos de Sawaya (2006) indicam que a desnutrição representa um fator que interfere na aprendizagem, ainda que não possa ser vista isoladamente como a grande responsável pelo baixo rendimento, uma vez que a população pobre pode engendrar meios que lhes possibilite contornar a fome e a miséria e conseguir sobreviver.

Andrews e Vries (2012) realizaram, em mais de 5.500 municípios brasileiros, importante estudo que analisou o impacto da pobreza sobre o desempenho escolar. Os dados empíricos por eles apresentados evidenciam que há algumas relações entre a pobreza e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em escolas de ensino fundamental. De um modo geral, Andrews e Vries (2012, p.844) indicam que

O impacto da pobreza no desempenho escolar representa um grande desafio para os governantes brasileiros. Por um lado, as atuais políticas educacionais estão direcionadas para a melhoria dos fatores de input ou, o que é mais preocupante, partem do princípio de que a responsabilização de professores é a chave para a promoção da qualidade da educação. No entanto, se o impacto da pobreza não for levado em consideração, as políticas educacionais no Brasil correm o risco de aderir a práticas típicas da “política simbólica”, ou seja, serão elaboradas cada vez mais segundo expectativas da opinião pública do que de acordo com fundamentos objetivos da realidade social. Isso tende a limitar as alternativas de políticas públicas. Programas de desenvolvimento econômico local possivelmente teriam um impacto maior no desempenho escolar do que políticas educacionais baseadas em fatores de input ou na responsabilização de escolas e professores. No entanto, se permanecer a crença de que os governos devem recorrer apenas a esses tipos de políticas, o leque de possíveis intervenções permanecerá limitado. Em algum momento do debate criou-se a expectativa de que as políticas educacionais devem gerar resultados no curto prazo. Isso induziu governantes a “girar” rapidamente políticas educacionais, descartando as políticas supostamente ineficazes a favor de novidades. Mas a “novidade” um dia deixa de sê-lo e será preciso inventar a próxima. Que fique claro: a melhoria do desempenho escolar é um objetivo desejável, mas a escola de qualidade é um objetivo mais desejável ainda. Talvez o que esteja ausente nesse debate é a consideração da educação como um direito social, na sua acepção mais fundamental.



Uma política pública realmente comprometida com a elevação da qualidade da educação nacional deve levar em conta a situação de pobreza da maioria dos indivíduos que frequentam a escola pública. Responsabilizar um ou outro ator social pelo mal desempenho escolar representa uma explicação superficial para uma questão complexa. A educação, na condição de direito público subjetivo, deveria ser garantida a todos. Para isso caberia ao Estado promover a “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola” (LDBEN, Lei 9394/96). Reportamo-nos, aqui, à meta 7 (sete) do vigente PNE (Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/14), que reforça a necessidade de se fomentar a qualidade da educação básica, objetivando melhorar o fluxo escolar e a aprendizagem, tendo em vista o alcance das médias nacionais para o IDEB projetadas para 2022: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental, 5,5 nos anos finais e 5,2 no ensino médio.

Desse modo, diante dos obstáculos existentes para a concretização da igualdade de condições, ainda testemunharemos um país em que as desigualdades sociais representam um poderoso obstáculo para o acesso à escola e à permanência nela. Por isso, consideramos ainda atual uma reflexão de Arroyo (1992, p.46) que entende que na educação formal brasileira se reproduz uma cultura de exclusão, que não é “privilegio” de uma escola, nem do professor e muito menos do sistema escolar especificamente, “[...] mas das instituições sociais brasileiras geradas e mantidas, ao longo deste século republicano, para reforçar uma sociedade desigual e excludente”.

Dessa forma, o fracasso escolar, ainda que tenhamos verificado nos últimos anos o aumento da garantia do acesso à escola em todos os níveis, não permite esquecer um antigo pesadelo: o abandono precoce, bem como a retenção dos alunos. Por mais que as estatísticas demonstrem que a qualidade da educação, oficialmente medida pelo IDEB, esteja melhorando, quem convive no “chão da escola” percebe que nossos alunos estão terminando os níveis de ensino, em especial o fundamental, sem alcançar os objetivos



previstos. Quantos findam esse nível de ensino dominando amplamente leitura escrita e cálculo? Arroyo (2000, p.33) teceu um comentário muito profundo a respeito dessa situação. Embora escrito no começo da última década, suas ideias permanecem atuais:

Há problemas em nossas escolas que nos perseguem como um pesadelo. Não há como ignorá-los, nem fugir deles. Entre os pesadelos constantes está o fracasso escolar. Alguém dirá, mas está quantificado: altas porcentagens de repetentes, reprovados, defasados. O pesadelo é mais do que o que quantificamos. Podem cair as porcentagens, que ele nos persegue. O fracasso escolar passou a ser um fantasma, medo e obsessão pedagógica e social. Um pretexto. Uma peneira que encobre realidades mais sérias. Por ser um pesadelo nunca nos abandonou, atrapalha nossos sonhos e questiona ou derruba nossas melhores propostas reformistas.

O fato é que esse “pesadelo” nunca abandonou o cenário educacional brasileiro, nem tampouco seu alvo preferido. Até que ponto o IDEB não representa um indicador que tenta distrair uma compreensão analítica realmente profunda? Em que medida, mesmo que considerando a importância do aspecto quantitativo, é possível falar em melhoria da qualidade da educação? Podemos estar diante de uma evidente contradição: de um lado os indicadores, medidos pelas avaliações externas, apontam ligeira melhora da qualidade de ensino oferecido em nossas escolas; de outro estamos diante de um grande contingente de pessoas avançando nos graus de estudos sem dominar as habilidades requeridas nos períodos anteriores... O pesadelo está longe de terminar, pois

Quanto se tem escrito sobre o fracasso ou sobre o sucesso e a qualidade, seus contrapontos, e continuamos girando no mesmo lugar. Como estamos em um tempo de sonhos pedagógicos renovados, não poderíamos esquecer que o pesadelo/fracasso poderá perturbá-los. E lá está ele de volta. O interessante é constatar que em cada momento social ele é repostado com novas conotações. Cada tempo social, cultural e pedagógico traz novas perspectivas no olhar da escola e novas sensibilidades. Onde estariam as novidades no olhar, equacionar e encarar esse pesadelo? (ARROYO, 2000, p.33).

Assim, a garantia do acesso à escola e da permanência na instituição – acompanhada de um enorme e dispendioso sistema de avaliação externa – não afetaram substantivamente a qualidade da educação oferecida aos mais pobres, tanto que ainda é



necessário estabelecer políticas de cotas (ainda que tenha muitos aspectos positivos) para que alunos de escolas públicas, em sua maioria pobres, possam ingressar na educação superior pública. Talvez uma evidência de que a educação oferecida a eles está distante da qualidade propalada nos discursos oficiais tanto do Governo Federal quanto dos Estaduais e Municipais.

2 O IDEB e alguns indicadores no Pará

Há mais de duas décadas, o Estado brasileiro enfrenta uma série de reformas de cunho neoliberal, e procurou criar um sistema de avaliação da educação nacional para verificar a qualidade da educação. Nesse contexto, o INEP criou, em 1990, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que passaria a ocorrer a cada dois anos. Essa avaliação foi aplicada, em caráter amostral, em alunos de escolas que ofertavam 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental das escolas públicas da rede urbana. Os alunos das séries iniciais do fundamental foram avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, sendo que os da 5ª e 7ª séries também se submeteram à Redação.

Este formato se manteve na edição de 1993. Já naquele momento, destacava-se por visar à realização de um diagnóstico da educação brasileira, por meio de uma avaliação aplicada em larga escala. Atualmente, o SAEB é composto por três avaliações em larga escala: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/Prova Brasil) e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). No bojo das questões relativas à instalação de um amplo e complexo sistema de avaliação em larga escala, surge o IDEB, em 2007. Ferreira (2011, p. 23) expõem de forma sintética do que trata o referido indicador:

[...] é um índice de avaliação externa que combina desempenho padronizado, nas provas nacionais do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil. O IDEB reúne, em um só indicador, fluxo escolar (aprovação, reprovação e evasão) e médias de desempenho nas avaliações. Logo, é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, verificados no



Censo Escolar e nas médias do desempenho nas avaliações (SAEB e Prova Brasil), realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 'Anísio Teixeira' (INEP). Vale ressaltar que o IDEB foi idealizado a partir de experiência de organismos internacionais, como a OCDE, via Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

Segundo informações do INEP, em 2013 o IDEB conseguiu ultrapassar as metas previstas para os anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental em 0,3 ponto. O IDEB nacional nessa etapa ficou em 5,2, enquanto em 2011 havia sido de 5,0. O mesmo ocorreu com os anos finais desse nível de ensino, obtendo a nota 4,2 em 2013.

Observando a evolução do IDEB no Pará, percebe-se que em 2013, a meta projetada para os anos iniciais do ensino fundamental foi alcançada: 3,8. Nos anos finais, no entanto, embora o IDEB tenha tido uma tímida evolução (em 2005 foi de 3,2 e em 2013 de 3,4), o Pará está abaixo da meta projetada que deveria ser de 4,0. Se comparado com a avaliação de 2011, quando obteve a média 3,6, o referido Estado teve ligeiro retrocesso (FUNDAÇÃO LEMANN e MERITT, 2012).

Considerando apenas escolas da rede estadual de ensino (urbanas e rurais), o Estado do Pará, de acordo com o QEDu, apresentou em 2014 uma taxa de aprovação para os anos iniciais em torno de 84,3%, 11,6% de reprovação e 4,01% de abandono. De modo geral, são indicadores um pouco melhores que os de 2010: 82,3% de aprovação; 11,6% de reprovação e 6,04% de abandono (FUNDAÇÃO LEMANN e MERITT, 2012).

Esses indicadores, embora até certo ponto satisfatórios se considerarmos o contexto da escola pública brasileira dos anos 80 e 90, ainda estão distantes da média nacional, pois no ano de 2014 as taxas eram: 94,6% de aprovação, 4,6% de reprovação e 0,8% de abandono. (FUNDAÇÃO LEMANN e MERITT, 2012).

É oportuno observar que nos anos finais do ensino fundamental esses percentuais sofrem sensível alteração, tendência percebida, na verdade, em todas as



regiões do País. No Pará, por exemplo, em 2014, a taxa de reprovação era de 21,6%, a de abandono 7,8% e a de aprovação 70,4% (FUNDAÇÃO LEMANN e MERITT, 2012). Até que ponto essa queda percentual tem alguma relação com os anos iniciais do ensino fundamental? Recorremos ao que estabelece o artigo 30 da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: I – a alfabetização e o letramento; II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia; III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

Isto é, o educando, ao concluir os três anos iniciais do ensino fundamental, deveria estar letrado e alfabetizado, habilidades fundamentais para prosseguir, com sucesso, os demais anos de sua escolarização formal. Observamos, também, que a referida resolução, respeitando a autonomia² dos sistemas de ensino, conferida pela atual LDB, ainda que façam a opção pelo regime seriado, os três anos iniciais do ensino fundamental não são passíveis de retenção (BRASIL, 2010). O regime seriado foi a forma de organização hegemônica da educação brasileira nas últimas décadas. Esta forma de organização é associada à pedagogia tradicional de cunho liberal/positivista. Já o regime de ciclos, mais associado ao pensamento progressista, pretende imprimir lógica diferente ao trabalho escolar, tendo por base uma maneira flexível de organização da escolaridade levando em conta a conquista das aprendizagens pelos estudantes.

² O artigo 23 da LDB (Lei 9394/96) estabelece que: “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”.



No entanto, desde a criação do IDEB, parece que há uma grave distorção teórica referente a essa concepção de organização da educação escolar, pois, tendo em vista eliminar indiscriminadamente a repetência nos anos iniciais, ocasionada pela pressão externa, em especial a das avaliações padronizadas, adota-se gradualmente a cultura de aprovação e não a de aprendizagem, uma vez que a elevação das taxas de aprovação tem impacto direto no cálculo do IDEB. Observamos que durante os anos 80 e 90 da década passada, os anos iniciais de cada etapa de escolarização sempre apresentavam as maiores taxas de reprovação (primeira série do ensino fundamental menor, primeira série do ensino fundamental maior e primeira série do ensino médio).

Notadamente, a primeira série do ensino fundamental foi a que registrou sempre um percentual elevado da taxa de repetência. De 1981 a 2001 essa taxa foi caindo acentuadamente. Em 1981, era de 58% e em 2001 apresentou 31,6%. Tanto na antiga quinta série (quando o fundamental possuía oito anos de duração mínima) quanto no primeiro ano do ensino médio também houve redução, mas, de modo mais lento. Em 1981, a taxa de repetência na antiga quinta série, foi de 32,6% e em 2001, 24%. Já a primeira série do ensino médio apresentou, em 1981, 34% e em 2001, 25,8%.

Se durante os anos 80 e 90 as maiores taxas de reprovação eram encontradas nos anos iniciais do ensino fundamental, em 2014 a situação inverteu-se, uma vez que, de acordo com o QEdu, comprovando uma tendência da década atual, os anos iniciais apresentaram em 2014 uma taxa de reprovação bem melhor do que a dos anos finais do ensino fundamental e mesmo do ensino médio: 6,2%. Já os anos finais do ensino fundamental essa taxa foi de 11,7% e no ensino médio de 12,2% (FUNDAÇÃO LEMANN e MERITT, 2012).

Será que, a partir dos dados apresentados, é possível inferir que os anos iniciais do ensino fundamental estão melhorando a qualidade da oferta? Do ponto de vista quantitativo, sim. Já do ponto de vista qualitativo...



3 A ocultação do fracasso escolar via IDEB

A Resolução nº 7, emitida pelo Conselho Nacional de Educação em 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, destaca, em seu artigo 30, Inciso I e III, que os três anos iniciais do Ensino Fundamental deverão assegurar: a “alfabetização e o letramento”, bem como “[...] a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no ensino fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro”. A preocupação com a alfabetização e o letramento, da forma como exposta pela citada Resolução, torna-se o lastro para a obtenção dessas qualidades tendo em vista a garantia de uma escolarização que possa evitar a repetência escolar.

A intenção desse estudo não era aplicar junto aos alunos concluintes dos anos iniciais do ensino fundamental um teste padronizado apenas para avaliar as habilidades escolares correspondentes a esse nível de ensino, pois os mesmos já são submetidos a, pelo menos, três avaliações externas: a) Provinha Brasil, aplicada duas vezes no segundo ano do ensino fundamental; b) ANA, aplicada no terceiro ano do ensino fundamental e c) Prova Brasil, aplicada no quinto ano. Pretendia, na verdade, recolher junto a eles a avaliação que os mesmos fazem referentes à capacidade de ler, escrever, interpretar textos e realizar operações matemáticas de acordo com o nível escolar o qual estão concluindo. Desse modo, escolhemos três categorias analíticas: a) capacidade de escrita; b) capacidade de interpretação de textos e c) capacidade de realizar operações matemáticas. Para fins de análise, elegemos 4 (quatro) fragmentos de depoimentos referentes àqueles que apresentam muitas dificuldades em escrever e 4 (quatro) que informaram apresentar nível, pelo menos, razoável nas habilidades aqui examinadas. Procuramos abranger em cada sequência de depoimentos, ao menos, um aluno de cada escola participe desse estudo. Identificaremos os alunos, tendo em vista preservar a



identidade tanto das escolas como dos discentes, de forma simples, obedecendo à quantidade total de alunos envolvidos em cada unidade escolar: A1 e A2 (escola A), B1 e B2 (escola B), C1 e C2 (escola C), D1 e D2 (escola D), E1 e E2 (escola E), F1 e F2 (escola F), G1 e G2 (escola G), H1 e H2 (escola H). A seguir segue a sistematização e análise dos dados coletados.

3.1 Capacidade de escrita

Inicialmente cumpre destacar que, tendo por fundamentação a compreensão de Soares (1999), consideramos que leitura e a escrita não são sinônimas e tão pouco representam uma única habilidade. Ao se analisar as duas habilidades, é imprescindível considerar as peculiaridades de cada uma e aquilo que as distinguem, uma vez que “[...] uma pessoa pode ser capaz de ler, mas não ser capaz de escrever; ou alguém pode ler fluentemente, mas escrever muito mal” (SOARES, 1999, p.68). Do mesmo modo, concordamos com Soares (1999) quando expõe que a compreensão da escrita é uma dimensão essencial do letramento e um dos efeitos do processo de alfabetização. Em decorrência do exposto, apresento a manifestação dos alunos cuja autoavaliação sobre a capacidade da escrita indicou que o desempenho não tinha sido satisfatório:

Eu tenho dificuldades em escrever. Ainda não dá pra fazer só. Tenho que ter a professora pra me ajudar [...]. Sem a ajuda da professora não consigo mesmo (2G).

Se a professora dita, eu consigo algumas vezes, outras não, mas sempre eu erro (A1).

Copiando do quadro eu me saio bem. [...] Mas é difícil acompanhar quando ela fala e tenho que escrever (F2).

Não sei bem. Minhas notas até que não são ruins. Mas na verdade sou lento pra escrever (E1).

De modo geral, percebe-se que esses discentes, mesmo não sendo retidos ao longo dos cinco anos correspondentes ao ensino fundamental menor e apresentarem desempenho satisfatório na disciplina Língua Portuguesa, apontam dificuldades em produzir textos escritos, o que evidencia certa contradição, pois, ao término desse nível



da escolarização esperava-se que os estudantes apresentassem certo domínio na habilidade da escrita. Por outro lado, entre os alunos cujas informações recolhidas indicavam, pelo menos, razoável domínio da escrita, as informações são parecidas:

Não posso dizer que domino. Erro eu sempre cometo, mas tô melhorando (A2).

Dizem que o sexto ano é puxado... Eu escrevo mais ou menos, ainda tenho dificuldades, por isso sinto medo da outra série... (H1).

Eu não tenho muita segurança, mas já escrevo melhorzinho agora (H2).

Eu sou esforçado. Dizem que é importante saber escrever para a outra série. Mas tenho que escrever melhor (D2).

Ainda que esse grupo de alunos tenha informado que nenhum deles ficou retido ao longo das séries iniciais do ensino fundamental e por mais que tenham apresentado desempenho satisfatório na aquisição do processo da escrita, verificou-se que o nível aguardado para essa etapa do período de escolarização aqui investigado não está próximo do esperado. Para mudar esta situação – (ou tentar se aproximar do resultado esperado – é importante que a criança perceba que a escrita é um sistema simbólico de representação da realidade, além de ser habilidade indispensável à produção textual. Conforme aponta Geraldi (2006), a criança precisa adquirir o conhecimento da correspondência fonográfica, bem como entender a natureza e o funcionamento do sistema alfabético dentro de uma prática ampla da leitura. Quando os alunos manifestam dificuldades na escrita – elemento estruturante para o processo de letramento –, provavelmente, terão dificuldades para obter avanços mais significativos na aprendizagem em Língua Portuguesa, o que afetará seu desempenho em outras áreas. Dentre os alunos envolvidos na parte empírica desse estudo, apenas um considerou satisfatório seu desempenho na habilidade de escrita.

O restante dos discentes informou que algumas dificuldades no domínio básico da tecnologia da escrita persistiam. Para Soares (2003, p.1-2), “[...] aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou



para decodificar”. Algo que não pode estar dissociado de “[...] aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita; enfim, envolve uma série de aspectos que chamo de técnicos”. Sem esquecer que “Não adianta aprender uma técnica e não saber usá-la”. Nesse sentido, consideramos indispensável para o processo de interpretação de textos a apropriação das técnicas e da tecnologia da escrita, sem, no entanto, descuidar da contextualização satisfatória de seu uso.

3.2 Capacidade de interpretar textos

Para Freire, “A leitura de mundo precede a da palavra”. Desse modo, alfabetizar letrando constitui um dos pilares fundamentais para uma educação de qualidade social. Consta na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) que o ensino fundamental deve proporcionar ao educando “o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Art. 32. Inciso I). Porém, de acordo com o “Indicador de Alfabetismo Funcional” (IBOPE, 2009), apenas 25% dos brasileiros conseguem ler e interpretar textos. O restante encontra-se na condição de analfabetos funcionais, pois não conseguem interpretar satisfatoriamente os textos lidos. Assim, a aprendizagem da leitura é essencial no processo de construção do conhecimento, pois “a leitura é grande auxiliar da reflexão, da meditação, do voltar-se para dentro de si” (CAGLIARI, 1990, p.148).

A LDB (9394/96) estabelece como um de seus princípios a “Igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola”. Porém, determinados grupos sociais, em razão da desigualdade de condições, ainda enfrentam muitos obstáculos para o domínio da leitura e da escrita. Ressalto que alfabetização e letramento, apesar de serem práticas distintas, são indissociáveis, interdependentes e simultâneas (SOARES, 2003). E a falta de compreensão na definição destes termos gera grande confusão em seu uso teórico e prático, levando à perda da especificidade destas (SOARES, 2007).

Para Freire (1992, p.76.), “ler um texto é algo sério [...] é aprender como se dão



as relações entre as palavras na composição do discurso. É tarefa de sujeito crítico, humilde e determinado. [...] Implica que o(a) leitor(a) se adentre na intimidade do texto para aprender sua mais profunda significação”. Considerando essas premissas, os alunos manifestaram a afinidade com a habilidade de interpretação de textos:

Essa parte é a mais difícil. Até a parte de escrever até que vai. Mas na hora de dizer o que a gente entendeu é mais ruim (G2).

Essa é a minha principal dificuldade. Todo ano é assim (A1).

Eu não gosto dessa parte da aula. Gosto mais mesmo de ficar copiando (D1).

Eu nunca melhoro nessa parte (F1).

Como se verifica nos depoimentos, os educandos informaram as dificuldades que possuem em interpretar textos. Por isso, enfatizamos que alfabetizar letrando representa um importante ato político-pedagógico, pois potencializa a leitura de mundo dos sujeitos, favorecendo outros tipos de alfabetização (ecológica, política, científica, etc.).

Observamos que, mesmo entre os alunos obtiveram bom desempenho em Língua Portuguesa, as dificuldades para interpretar textos também foram verificadas. Algo que pode ser percebido nos fragmentos a seguir:

A professora sempre diz que isso é importante (interpretar o texto). Eu consigo ler bem, faço os trabalhos, mas nessa atividade sinto muitas dificuldades (D2).

Mesmo a professora ajudando, não tenho muita facilidade pra dizer o que o texto quer dizer, entendeu? Mas me esforço pra aprender a fazer isso (H2).

Quando a professora passa essas atividades eu fico com medo. Geralmente eu não me dou bem nelas (G1).

A professora sempre chama a atenção, explica, fala tudo de novo, aí eu penso que entendi, mas depois, sei lá, eu continuo não fazendo direito... (C1).

Reside aí a importância, especialmente anos iniciais do ensino fundamental, em potencializarmos a capacidade de leitura e escrita, aliada indispensável à interpretação do texto, pois cria as condições básicas para aumentar a possibilidade de uma trajetória de maior sucesso escolar e, além disso, engendra a possibilidade da formação de sujeitos mais críticos e conscientes de seus papéis na sociedade. Assim, é indispensável



formar professores que saibam lidar com esse desafio: alfabetizar letrando. É oportuno salientar que os discentes, de um modo geral, expuseram que ainda possuem dificuldades elementares para a leitura e a interpretação textual como, por exemplo, localizar informações explícitas e identificar o tema de um texto. Freire (1991), ao destacar *a importância do ato de ler*, esclarece que é essencial educar o educando para ir muito além do apenas decodificar as palavras de um texto, visto que é mais importante *ler as entrelinhas*. O ato de ler significa, portanto, a construção de uma percepção crítica, um verdadeiro “ato de conhecimento” do qual o indivíduo se apropria, ou seja, toma posse do objeto.

Dessa forma, Freire (1991) insiste que o processo de decodificação é importante, mas é também necessária a interpretação crítica, consciente e politizada do texto lido. *Ler*, nesse caso, é um ato político, fundamental para o processo de libertação do oprimido. Por isso, é preocupante verificar que os indicadores da evasão e repetência diminuíram – o que é bom –, mas qual o preço disso? Melhoramos os indicadores, porém, a qualidade do ensino acompanha esse ritmo? Tais reflexões são produto da percepção extraída dos depoimentos dos discentes, que, mesmo em fase de conclusão dos anos iniciais do ensino fundamental, ainda manifestaram dificuldades em questões básicas para leitura e interpretação textuais tais como: localizar informações explícitas e identificar o tema de um texto. Além do mais, a autoavaliação realizada pelos discentes não permite considerar que eles estejam aptos para atividades mais complexas referentes à interpretação de um texto, tais como aquelas relacionadas aos processos de coesão e coerência.

3.3 Capacidade de realizar operações matemáticas

A proficiência em Matemática no Estado do Pará, analisando as informações do IDEB referentes aos anos de 2009, 2011 e 2013, indicam que o desempenho nessa



disciplina é inferior ao da Língua Portuguesa (FUNDAÇÃO LEMANN e MERITT, 2012). Em 2009 apenas 11% apresentaram desempenho dentro do esperado e na língua materna esse índice foi de 18%. Em 2011, o desempenho em Matemática caiu para 10% e em português uma houve ligeira melhora (20%), mas em 2013 registra uma queda de 3%. No período analisado apenas 1% dos estudantes tiveram desempenho acima do esperado em Matemática. Já em português oscilou entre 2% e 3%.” (FUNDAÇÃO LEMANN e MERITT, 2012). Isso tudo ajuda a demonstrar que em Língua Portuguesa a situação é delicada, mas em Matemática, considerando os dados levantados, é ainda mais grave. Algo ajuda a entender melhor isso. Se aluno tem dificuldade em ler e escrever, certamente, isto afetará o desempenho em outras disciplinas, como ficou evidenciado pelos testemunhos dos discentes partícipes da pesquisa de campo:

Admito que não sei como vai ser no ano seguinte, já que eu não fui bem em matemática e dizem que no sexto ano é mais puxado. Às vezes eu realmente não entendo o que o professor quer... (C2).

Eu sou melhorzinho em português, mas a matemática é meu calo. Sempre sofro pra passar. Às vezes acho que é porque não leio direito mesmo (C1).

Não é porque não estudo. Eu tento. Mas matemática fica cada vez mais difícil e demora pra acompanhar. Primeiro tenho que ler e ver o que o professor quer. Só depois vou pra resolver. (A1).

Quando o professor me ajuda com a parte dos números eu consigo. Mas na hora da prova que eu tenho que ler sozinho me atrapalho um pouco (D2).

As principais dificuldades dos alunos vão desde noções básicas e princípios numéricos à compreensão do significado das operações, esta última especialmente. Mas o ponto mais destacado reside na dificuldade na resolução de problemas, sobretudo em função dos obstáculos que encontram para a compreensão do problema. A descrição desse cenário relativo aos discentes de melhor desempenho na disciplina Matemática é muito próxima da dos discentes com o pior rendimento. Tal como fica explícito nos depoimentos a seguir:

Realmente, às vezes, eu erro operações bestas (F2).

Tem vezes que eu não entendo o que o problema quer. Por isso eu erro mais (G2).



O problema maior é que eu ainda confundo o que a questão quer pra fazer (H1).

Minha maior dificuldade é entender. Quando eu entendo fica um pouquinho mais fácil (E1).

Sem desconsiderar a complexidade da Matemática, uma vez que ela envolve questões abstratas e conceituais, pensamos ser importante que o educando entenda inicialmente o que solicita a questão. Diante dessa dificuldade com a leitura e interpretação, a Matemática se torna ainda mais complexa, aumentando a dificuldade tanto na resolução de problemas simples quanto na dos mais complexos. Considerando que os discentes possuem dificuldades elementares na aprendizagem da disciplina Matemática, como pode ser exigido deles que consigam resolver problemas com números naturais, se, para isso, é necessário, obrigatoriamente, que os alunos já entendam os diferentes significados das quatro operações matemáticas: adição, subtração multiplicação e divisão? Em que medida o aluno está habilitado a resolver operações cujo nível de abstração é mais complexo – como resolver diversos tipos de problemas onde se exige a necessidade de compreender a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário ou operações com que requerem noções de porcentagem – se ele possui dificuldade de interpretação do material lido?

Tais dificuldades foram manifestadas nos depoimentos de todos os discentes partícipes desse estudo, até mesmo entre aqueles que obtiveram em suas escolas aprovação, sem notas vermelhas, na referida habilidade. Sinal de que algo está sendo ocultado. Nesse aspecto, os dados quantitativos – ainda que indispensáveis para reflexões profundas sobre esse processo – necessitam de mediações com a realidade concreta, imprescindíveis para obtenções de resultados mais qualitativos.

Considerações finais

De um modo geral, destacamos a sensível melhora no indicador que mensura a



qualidade da educação no Brasil nos anos iniciais do ensino fundamental. O IDEB realmente conseguiu melhorar a permanência dos alunos na escola e, de algum modo, afastar a retenção e o abandono escolar nos anos iniciais do processo de escolarização.

No entanto, a elevação desse indicador não significa melhoria da qualidade do ensino. Resumindo: os alunos são aprovados, mas não necessariamente aprendendo os conteúdos que deveriam dominar correspondente à série estudada. Um dado geral que permite verificar isso é o aumento da evasão e repetência nos anos finais do ensino fundamental, especialmente no 6º ano do ensino fundamental, e também no 1º ano do ensino médio (FUNDAÇÃO LEMANN; MERITT, 2012). Mas os dados não podem ser analisados desconexos da realidade concreta. Por isso, cumpre informar que as escolas estão situadas em localidades carentes e tendo sua clientela composta majoritariamente por famílias de baixo poder aquisitivo, muitas até beneficiárias e, até certo ponto dependentes, de programas de assistência governamental. Políticas públicas educacionais que desconsiderem a precariedade objetiva das condições de existência dos sujeitos que frequentam a escola pública estão propensas a fracassarem, ainda que seus efeitos estejam delimitados pelo horizonte histórico do capitalismo.

Assim, se outrora os índices de evasão e repetência se concentravam mais intensamente nos anos iniciais do ensino fundamental e tendo como principal público famílias pobres, atualmente, ainda atingem os mais humildes, só que agora nos anos posteriores da educação básica. Parece que nesse caso ocorreu uma transferência do problema. Dessa forma, tendo em vista que os alunos são aprovados para os anos seguintes de seus processos de escolarização sem que assimilem as competências básicas dos anos anteriores, expusemos que ocorre um processo de ocultação, onde a preocupação quantitativa não se equivale à dimensão qualitativa da aprendizagem, pelo menos no que se refere ao corte amostral para a realização dessa pesquisa, onde os alunos, ao se autoavaliarem, demonstraram não terem se apropriado de alguns requisitos



indispensáveis para o ingresso no ensino fundamental maior, onde as exigências são maiores.

Segundo Freitas (2015), a forma como o IDEB avalia a educação básica é uma ideia falida, importada dos Estados Unidos, mas que influenciou profundamente as diretrizes das políticas públicas do Estado brasileiro. Freitas denuncia, inclusive, que esse tipo de avaliação padronizada e em larga escala deixou de ser amostral para ser censitária, na tentativa de “responsabilizar” cada escola. Isso gera medo pelo insucesso, pois sempre haverá alguém a ser responsabilizado. Medo esse que pode estar associado à pressão que determinados gestores exercem sobre alguns professores para evitar reter aluno.

Embora defendamos a necessidade de se avaliar sistematicamente a qualidade da educação oferecida pelo Estado, cremos que a fórmula de execução do IDEB nos ofereça uma imagem distorcida da realidade educacional brasileira, especialmente porque ignora um fator indispensável para uma educação de qualidade social: a condição objetiva de existência dos educandos, suas famílias – que encontram imensas dificuldades para satisfazer suas necessidades básicas de saúde, de alimentação e de moradia – e também de professores cujas condições ideais para ensinar ainda estão distantes (tais como a formação continuada, uma verdadeira valorização dos professores, etc.).

Desse modo, ainda que no âmbito institucional e dentro do horizonte histórico do capitalismo e nas contradições que ele faz emergir, é importante reivindicarmos políticas públicas educacionais que garantam aos mais pobres a “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola” e isso requer obrigatoriamente atacar determinadas mazelas sociais que dificultam a existência tanto de alunos como também de professores.

Ainda que defendamos a necessidade de avaliação da educação básica, como um



elemento fundamental para elevar a qualidade social da educação pública, percebemos que o mesmo – em razão do reducionismo quantitativo realizado para mensurar e produzir seus indicadores – revela uma imagem fragmentada e parcial da realidade educacional, especialmente por desconsiderar outras variáveis como a condição socioeconômica dos alunos, o lugar onde as escolas funcionam e os insumos que existem em cada estabelecimento educativo. O IDEB, portanto, é capaz de revelar algumas questões de nosso sistema educacional e ocultar outras. Mas, ao mesmo tempo que oculta, gera, dialeticamente, a possibilidade de seu desvelamento.

Referências

ALBERNAZ, Ângela; FERREIRA, Francisco H. G.; FRANCO, Creso. Qualidade e equidade na educação fundamental brasileira. **Texto para Discussão**. Nº 455. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2002.

ANDREWS C. W; VRIES, M. S. Pobreza e municipalização da educação: análise dos resultados do IDEB (2005-2009). In: **Cadernos de Pesquisa**. v.42 n.147 p.826-847 set./dez. 2012.

ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **EM ABERTO**, 11(53), 46-53, jan/mar. 1992.

_____. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **EM ABERTO**, 17(71), 33-40, jan. 2000.

BARBOSA, Maria Eugênia F.; FERNANDES, Cristiano. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.121-153.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 7**, de 7 de julho de 2010. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Brasília, 2010.



BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização & Linguística**, 2.ed. São Paulo: Editora Scipione, 1990.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**: metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas. Nota Técnica do INEP, s/d, p. 1. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projecoos.pdf. Acesso em: 18 ago. 2016.

FERREIRA, D. **A Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Política de Formação Docente brasileira**. Disponível em http://www.ppged.com.br/bv/arquivos/File/teses/tese_diana.pdf. Acesso em: 18 ago. 2016.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler** – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v 4)

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1992.

FREITAS, L. C. **IDEB: como uma ideia falida influenciou o Brasil (2015)**. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/02/02/ideb-como-uma-ideia-falida-influenciou-o-brasil/>. Acesso em: 24 mai 2016.

FUNDAÇÃO LEMANN e MERITT (2012). [www.portal QEdu.org.br](http://www.portal.QEdu.org.br). Acesso em: 30 set. 2016.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

IBOPE. **Indicador de analfabetismo funcional**. São Paulo: Ação educativa e Instituto Paulo Montenegro, 2009.

INEP. **Resumos técnicos** (2009, 2010, 2011, 2012, 2013). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>. Acesso em: 24 mai. 2016.

JESUS, Girlene Ribeiro de; LAROS, Jacob Arie. **Eficácia escolar: regressão multinível**



com dados de avaliação em larga escala. **Avaliação Psicológica**, v. 3, n. 2. Porto Alegre, nov. 2004, p.21-31.

FERREIRA, D. **A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011. 330 fl.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

_____. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: M. H. S Patto (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p.281-296.

SANCHEZ, Jesús Nicasio Garcia. **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAWAYA, Sandra Maria. Desnutrição e baixo rendimento escolar: contribuições críticas. **Estudos Avançados**, dez.2006, vol.20, n.58, p.133-146.

SOARES NETO, J.J. et al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 24, n. 54, p.78-99, jan./abr. 2013.

SOARES, M. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: _____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. IDEB 2011. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 23 set. 2013.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Sobre os Autores

Raimundo Sérgio de Farias Júnior

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará. Professor Adjunto I da Universidade do Estado do Pará. E-mail: jrbarcafarias@yahoo.com.br

Amanda Daniella Feitoza Guimarães Reis

Licenciada em Letras pela UFPA, Especialista em Educação, professora da rede pública e privada da educação básica. E-mail: amandadfsguimaraes@yahoo.com.br

Recebido em: 31/03/2017

Aceito para publicação em: 15/04/2017