



UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
(PPGPE) MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DOCENTE PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA

Patrícia Antunes Medeiros

OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID 19 NO ÍNDICE DE
DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PERÍODO DE 2019/2023
DOS ÚLTIMOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA
ESTADUAL FELISBERTO ALVES CARREJO EM UBERLÂNDIA-MG.

UBERLÂNDIA/MG

2025

Patrícia Antunes Medeiros

**OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID 19 NO ÍNDICE DE
DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PERÍODO DE 2019/2023
DOS ÚLTIMOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA
ESTADUAL FELISBERTO ALVES CARREJO EM UBERLÂNDIA-MG.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação Docente para Educação Básica – Mestrado Profissional, como requisito para obtenção do título de mestre, sob orientação do Professor Dr. Adelino José de Carvalho Dias.

Linha de pesquisa: Fundamentos e planejamento para a educação básica.

UBERLÂNDIA/MG

2025

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

- M467i Medeiros, Patrícia Antunes.
Os impactos da pandemia da Covid 19 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no período de 2019/2023 dos últimos anos do ensino fundamental da Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo em Uberlândia-MG / Patrícia Antunes Medeiros. – Uberlândia (MG), 2025.
121 f. : il., color.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Fundamentos e Planejamento para a Educação Básica.
Orientador: Prof. Dr. Adelino José de Carvalho Dias.
Inclui produto educacional (Infográfico).
1. Avaliação educacional. 2. Políticas públicas – Educação. 3. Covid 19, Pandemia de, 2020-2023. 4. Educação e estado. I. Dias, Adelino José de Carvalho. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. III. Título.
- CDD 371.26

Tatiane da Silva Viana – Bibliotecária – CRB-6/3171

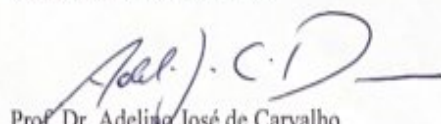
PATRÍCIA ANTUNES MEDEIROS

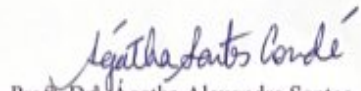
OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA
COVID-19 NO ÍNDICE DE
DESENVOLVIMENTO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA NO
PERÍODO DE 2019/2023 DOS
ÚLTIMOS ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA ESCOLA
ESTADUAL FELISBERTO ALVES
CARREJO EM UBERLÂNDIA -
MINAS GERAIS.

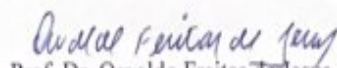
Dissertação/Produto apresentada ao
Programa de Pós – Graduação
Profissional em Educação – Mestrado e
Doutorado da Universidade de Uberaba,
como requisito final para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

Aprovado em 26/09/2025

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Adelino José de Carvalho
Dias (Orientador)
Universidade de Uberaba – UNIUBE


Prof. Dr. Agatha Alexandre Santos
Condé
Secretaria Municipal de Educação de
Uberlândia - SMU


Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Dedico à minha família que esteve
presente me apoiando e incentivando
em todo esse processo de formação.

AGRADECIMENTOS

À Deus, que sempre me acompanha em todos os momentos.

À minha família, meu companheiro Rubens, pelo apoio e incentivo, meu filho Arthur, por ser a corda do meu coração, minha motivação diária!

À minha querida mãe Maria Lúcia e meu pai Carlos Heitor (in memorian), que de alguma forma sempre estiveram presentes.

Aos colegas e amigos, em especial, Bruno Leonardo Rodrigues, que gentilmente sempre me ajudou com tamanha presteza.

Em especial, aos meus amigos de mestrado Marcos Antônio Petraglia, Lara Ribeiro Brogio, Edson Gonçalves Maranhão e Simone Nogueira Campos Ribeiro, sem vocês nada disso seria possível, obrigada por caminharem juntos comigo, vocês são responsáveis por esta conquista!

Ao meu querido orientador, professor Adelino, por sua paciência, empatia e tranquilidade em me conduzir nesse caminho tão almejado!

Ao Governo do Estado de Minas Gerais, pelo incentivo e subsídio por meio do Programa Trilhas Educadores. Graças à esse programa, eu pude realizar o sonho em me tornar mestre em educação. Gratidão aos meus colegas da turma X.

Aos membros da minha banca de qualificação e defesa, professor Osvaldo e Ágatha, muito obrigada pelo carinho e gentileza e por aceitarem prontamente o convite de participação!

À todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste sonho, deixo aqui minha sincera gratidão.

Se meus fracassos não ensinassem tanto
Se minhas lágrimas não põem à prova
Acho que o segredo de vencer na vida
Talvez é compreender sua dor de agora

Ninguém nasceu no topo da montanha
E a escalada sempre vai ser árdua
Só aquele que resistir o processo
Vai ter direito a vista mais fantástica

O melhor peixe é o que você pesca
A melhor caça é a que você caça
O alívio vale seu suor da testa
Porque o que vem de graça é mais sem graça

Nem sempre o mais caro é o que presta
O vinho bom não valoriza a taça
Uma atitude dispensa promessa
E o mais certo é que um dia tudo passa

Eu já consigo enxergar
O que é meu, vou buscar
Eles não vão me parar

Resiliência
Tribo da Periferia

RESUMO

Este trabalho investiga, sob abordagem qualiquantitativa e delineamento de estudo de caso, os impactos da pandemia de COVID-19 sobre o desempenho dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo em Uberlândia-MG. Dialogando com a Base Nacional Comum Curricular, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), analisa-se a relação entre políticas curriculares padronizadas, avaliações externas e condições socioeconômicas locais. A pesquisa é vinculada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação PPGPE - Mestrado Profissional em Formação Docente para Educação Básica da Universidade de Uberaba (UNIUBE), na linha de pesquisa Educação Básica: fundamentos e planejamento. O objetivo geral desta pesquisa foi analisar criticamente os resultados das avaliações padronizadas, SAEB e IDEB, da Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo, considerando o contexto da pandemia da COVID-19. A pesquisa tem uma perspectiva qualiquantitativa de natureza bibliográfica, documental e dados numéricos, fundamentando-se nos estudos de Ventura (2007), Martins (2004), Mattar e Ramos (2021). O trabalho também inclui uma análise documental, com objetivo de verificar os espaços de aprendizagem, ambientes de leitura e documentações relativas aos projetos desenvolvidos pela instituição durante esse período (2019-2023). O corpus empírico foi composto por documentos oficiais (Projeto Político Pedagógico/PPP, legislações e relatórios da Secretaria Estadual de Educação-MG), dados secundários do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP (IDEB, SAEB, Censo Escolar) e registros de campo da pesquisadora-professora. Os dados quantitativos, tratados no software jamovi, contemplaram correlações, diagramas de dispersão e regressão linear múltipla; os dados qualitativos foram interpretados à luz de referenciais críticos sobre regulação educacional e responsabilização. Conclui-se que a pandemia atuou como forma de destacar as vulnerabilidades pré-existentes, tornando insuficiente o uso exclusivo de índices padronizados para aferir qualidade, sendo preciso ampliar a recomposição de aprendizagens, políticas de inclusão digital e participação comunitária para garantir o direito à educação com equidade. Como um dos resultados desta pesquisa, foi elaborado um infográfico, com o objetivo de apresentar à comunidade escolar da Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo uma síntese do que são as Avaliações Externas do Governo Federal, os resultados da instituição no IDEB, destacando a importância dessas avaliações para os índices da escola, que desempenha um papel fundamental na promoção de investimentos que assegurem uma educação de qualidade para os alunos, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento de diretrizes que priorizem recursos e condições adequadas que podem beneficiar a comunidade escolar.

Palavras-chave: IDEB; SAEB; pandemia de COVID-19; políticas de avaliação educacional.

ABSTRACT

This study investigates, through a qualitative-quantitative approach and a case study design, the impacts of the COVID-19 pandemic on the performance of the three final-year elementary school students at Felisberto Alves Carrejo State School in Uberlândia, Minas Gerais. The relationship between standardized curriculum policies, external assessments, and local socioeconomic conditions is analyzed by triangulating data from the National Common Core Curriculum (BNCC), the Basic Education Assessment System (SAEB), and the Basic Education Development Index (IDEB). The research was developed at the Professional Graduate Program in Education (PPGPE) - Professional Master's Degree in Basic Education Teacher Training at the University of Uberaba (UNIUBE), following the research line Basic Education: foundation and planning. Its main objective was to critically analyze the standardized assessments SAEB and IDEB results of the Felisberto Alves Carrejo State School, considering the context of the COVID-19 pandemic. It consists of a bibliographic, documentary, and numerical data qualitative-quantitative research, based on the studies by Martins (2004) and Mattar and Ramos (2021). It also includes a documentary analysis to verify learning spaces, reading environments, and documentation related to the projects developed by the institution during this period (2019-2023). The empirical corpus consisted of official documents (PPP, legislation, and reports from the State of Minas Gerais Education Department - SEE), secondary data from the National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira - INEP (IDEB, SAEB, School Census), and the researcher/teacher field records. The quantitative data, processed using jamovi software, included correlations, scatter plots, and multiple linear regression; the qualitative data were interpreted considering the critical frameworks on educational regulation and accountability. The data analysis led to the conclusion that the pandemic highlighted pre-existing vulnerabilities and that the exclusive use of standardized indices to measure quality is insufficient. It is necessary to enhance learning restructuring, digital inclusion policies, and community participation to guarantee the right to education with equity. Finally, an infographic was created to present to the Felisberto Alves Carrejo State School's community a summary of the Federal Government's External Assessments, the institution's results in the IDEB, and the importance of these assessments for the school's indices, considering that they play a fundamental role in promoting investments that assure an education of quality to students, effectively contributing to the development of guidelines which prioritize adequate resources and conditions, thus ensuring excellent education that benefits the entire school community.

Keywords: IDEB; SAEB; COVID-19 pandemic; educational assessment policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Sala de aula, Banheiro e Sala de Informática da Escola.....	68
Figura 2. Biblioteca, Refeitório e Rampa da Escola.....	69
Figura 3. Quadra poliesportiva, Sala dos professores e Sala de gestão administravita.....	69
Figura 4. História da Escola Felisberto Alves Carrejo.....	71
Figura 5. Estrutura da Escola Felisberto Alves Carrejo.....	73
Figura 6. Diagrama de Dispersão.....	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Descritores e Trabalhos encontrados.....	30
Tabela 2 - Trabalhos selecionados sobre avaliações em larga escala e impactos da COVID-19.31	
Tabela 3. Indicadores Educacionais - Ensino Fundamental Regular (Anos Finais) ESCOLA ESTADUAL FELISBERTO ALVES CARREJO - Uberlândia/MG.....	75
Tabela 4. Matriz de Correlação IDEB X META IDEB	77
Tabela 5. Regressão Linear considerando Ano como variável independente.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Instituto Dayrus de Ensino Superior Paulista
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IREMP	Índice de Resposta Educacional dos Municípios à pandemia
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GBM	Banco Mundial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NSE	Nível Socioeconômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações não governamentais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PET	Plano de Estudo Tutorado
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNI	Plano Nacional de Imunização
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRA	Programa de Recomposição das Aprendizagens
REANP	Regime de Estudos Não Presenciais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE-MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
STF	Supremo Tribunal Federal
SUS	Sistema Único de Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
TRI	Teoria da Resposta ao Item

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO: Contexto, tema, justificativa e significância	20
1.1.Apresentação	20
1.2.Memorial Descritivo do Pesquisador	22
1.3.Problema e Hipótese de Pesquisa	27
1.4.Objetivo geral	28
1.5.Objetivos específicos	28
1.6.Metodologia da pesquisa	29
1.7.Referencial teórico	32
1.8.Estrutura e organização da Dissertação	32
2 – EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM TEMPOS DE PANDEMIA	34
2.1.A pandemia da COVID-19 e seus impactos na educação	34
2.2.Desafios enfrentados pelas escolas públicas	41
2.3.Estudos anteriores sobre o impacto da pandemia na educação	44
3 - POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA NA EDUCAÇÃO - IDEB/SAEB	58
3.1.Políticas públicas	58
3.2.Políticas públicas de Avaliação Externa	64
3.2.1.SAEB	68
3.2.2.SAEB e sua relação com a BNCC	72
3.2.3.IDEB	76
3.2.4. As políticas públicas educacionais em resposta à pandemia da COVID-19 no Brasil e em Minas Gerais	83
4 – OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID 19 NOS RESULTADOS DO IDEB DOS ÚLTIMOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ESTADUAL FELISBERTO ALVES CARREJO	87
4.1.Apontamentos históricos da Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo	87
4.1.1.Perfil atual da Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo	91
4.2.Apresentação dos resultados do IDEB	95
4.3.Principais desafios enfrentados durante a pandemia.	101
4.4.Discussão dos resultados	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE	120

1 - INTRODUÇÃO: contexto, tema, justificativa e significância

1.1.Apresentação

A educação brasileira, nas últimas décadas, tem sido influenciada por políticas que buscam estabelecer parâmetros de qualidade pautados por avaliações externas e currículos padronizados. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), nesse contexto, constituem-se como meios para entender a dinâmica das políticas públicas educacionais atuais. Esse movimento não ocorre isoladamente: ele reflete uma tendência global em que avaliações padronizadas são centrais na governança educacional, assumindo um papel não apenas de diagnóstico, mas de responsabilização das instituições escolares e seus profissionais.

Nesse sentido, a introdução da BNCC e sua articulação com o SAEB representam marcos importantes de uma estratégia política ampla, que visa à padronização curricular e à aferição quantitativa dos resultados educacionais em larga escala. De fato, o surgimento da Lei nº 13.415/2017, resultante da reforma do Ensino Médio, tornou explícita a intenção governamental de vincular obrigatoriamente o currículo escolar às diretrizes da BNCC, legitimando, conforme destacado por Felipe (2020), uma lógica de controle curricular centralizado. Com isso, o SAEB passou a atuar como ferramenta direta de verificação do cumprimento dessas determinações, refletindo uma lógica tecnicista e quantitativa que tende a desconsiderar as particularidades regionais e sociais das escolas.

É importante reconhecer que tais políticas educativas não se limitam a aspectos técnicos ou pedagógicos, mas são fortemente influenciadas por coalizões envolvendo setores privados, organizações não governamentais e interesses econômicos, que buscam moldar o currículo segundo competências e habilidades vistas como essenciais para a empregabilidade em uma economia globalizada. A consequência prática dessa articulação política é que as escolas passam a ser avaliadas e classificadas por meio de índices quantitativos de desempenho, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que sintetiza resultados de aprovação e desempenho em testes padronizados. Ao mesmo tempo que esses índices fornecem uma aparência objetiva e transparente à sociedade, eles simplificam de maneira excessiva a realidade educacional, mascarando fatores socioeconômicos e culturais determinantes do desempenho dos estudantes.

A pandemia da COVID-19, iniciada em 2020, veio aprofundar essas questões estruturais já existentes. Ao forçar a interrupção das aulas presenciais, a emergência sanitária desencadeou um conjunto de políticas educacionais específicas, voltadas para a continuidade do ensino de forma remota e mediada por tecnologias digitais. No estado de Minas Gerais, essa situação se materializou no Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), operacionalizado através do Plano de Estudo Tutorado (PET), do programa televisivo Se Liga na Educação, e do aplicativo Conexão Escola, entre outras iniciativas. Essas medidas, embora essenciais no contexto emergencial, revelaram desigualdades no acesso à tecnologia, bem como limitações estruturais em termos de capacitação docente e disponibilidade de recursos.

Diante desse cenário, é possível perceber que a Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo, localizada na cidade de Uberlândia-MG, pertencente à 40ª Secretaria Regional de Educação, constitui um locus privilegiado para a análise das implicações práticas das políticas públicas nacionais e estaduais em educação. A escolha da escola decorre não apenas da atuação profissional da pesquisadora, mas sobretudo da possibilidade de examinar de perto como as diretrizes legais e as políticas públicas são apropriadas e ressignificadas no cotidiano escolar. Ao acompanhar a instituição ao longo dos anos, fica evidente como investimentos em infraestrutura física e tecnológica, embora necessários, não são suficientes para garantir a qualidade educacional, especialmente diante das disparidades sociais enfrentadas pela comunidade escolar.

Neste contexto, torna-se relevante investigar como os resultados do IDEB, refletindo tanto a aprovação quanto o desempenho nas avaliações do SAEB, se correlacionam às condições de funcionamento da escola, aos investimentos realizados, e aos impactos da pandemia sobre o processo de ensino-aprendizagem. A compreensão dessas relações é fundamental para avaliar criticamente os limites e possibilidades das políticas educacionais atuais, bem como para propor caminhos que superem a mera lógica da avaliação quantitativa e apontem para práticas pedagógicas vinculadas à realidade local. Dessa forma, analisar as relações entre o IDEB, as condições escolares, os investimentos e os efeitos da pandemia não apenas contribui para o entendimento dos desafios enfrentados pelas redes de ensino, mas também possibilita a construção de políticas educacionais mais consistentes, que considerem a complexidade dos contextos locais. É imprescindível que os resultados quantitativos sejam interpretados à luz das especificidades sociais, econômicas e pedagógicas de cada realidade, a fim de promover práticas educativas que ultrapassem o foco restrito em metas e índices, garantindo o

direito à aprendizagem de forma integral, significativa e transformadora.

1.2. Memorial Descritivo do Pesquisador

A vida é uma constante travessia, e como diz a canção "Tocando em Frente", de Almir Sater, "cumprir a vida é simplesmente compreender a marcha e ir tocando em frente". Cada passo que damos, por menor que pareça, é uma parte fundamental da nossa história, uma história que é escrita com as experiências que vivemos e que, de alguma forma, nos transformam e nos moldam para o que somos hoje. Ao refletir sobre essa canção, percebo como a jornada da vida é composta de momentos de superação, aprendizado e renovação, que, ao serem vividos com a consciência de sua importância, nos permitem seguir em frente, apesar das dificuldades que possam surgir.

Nasci em 27 de fevereiro de 1974, em Uberlândia, Minas Gerais, sendo a primogênita de Carlos Heitor Antunes e Maria Lúcia Antunes. Desde o meu nascimento, fui imersa em um ambiente que buscava alicerçar valores sólidos, como o trabalho árduo, a disciplina e a busca pela educação. Meu pai, um comerciante dedicado, sempre se empenhou para oferecer uma vida digna para sua família, sendo um exemplo de esforço e resiliência. Já minha mãe, professora de vocação, fez de sua dedicação à família e à educação um exemplo constante de carinho e disciplina. Ela dedicou-se em tempo integral ao lar e à formação das quatro filhas, transmitindo-nos a importância do conhecimento e do respeito pelos outros. A presença firme de minha mãe, sempre vigilante em relação aos estudos e ao caráter de suas filhas, foi decisiva para minha formação, não apenas na busca pela excelência acadêmica, mas também na construção de um caráter sólido, pautado no respeito, na honestidade e no comprometimento com os outros. Ela me incentivou a ser curiosa, a questionar o mundo ao meu redor e a buscar constantemente a melhoria pessoal e profissional.

Essas influências, tanto de meu pai quanto de minha mãe, foram fundamentais para que eu pudesse seguir em frente, com coragem e determinação, abraçando todas as possibilidades que a vida me apresentou, e que continuam a me desafiar a crescer a cada novo passo.

Cresci em uma época marcada por uma certa estabilidade financeira, na qual meu pai, com muito esforço, conseguiu nos proporcionar uma vida confortável. Através de seu trabalho árduo, fomos capazes de viver de forma tranquila, com acesso a coisas que considerávamos essenciais para nosso bem-estar e felicidade. No entanto, como

acontece na vida de muitas famílias, o tempo trouxe mudanças e as dificuldades começaram a surgir, principalmente em relação à questão financeira. Esse período de transição me fez perceber, desde cedo, a importância da adaptação e da flexibilidade diante das adversidades, lições que levarei para a vida toda.

Durante minha infância, tive a oportunidade de frequentar uma escola particular chamada O Pequeno Príncipe, onde fiz o “pré-escolar”. Eu sempre fui uma criança muito curiosa e comunicativa, o que acabou chamando a atenção da diretora da escola. Eu falava muito, e, ao realizar as atividades, completava-as rapidamente, com uma facilidade que parecia surpreender todos ao meu redor. A diretora, Dona Ângela, percebera meu desempenho e, ao me observar, decidiu me promover para uma série à frente, já no início da minha trajetória escolar. Por mais que eu fosse a mais jovem da turma, com o tempo, me acostumei a essa situação. Estar rodeada por colegas mais velhos se tornou uma constante, mas a sensação de estar “adiante” nunca me incomodou, pois sempre fui uma aluna dedicada, e minhas notas continuavam a ser as melhores. O fato de ser mais nova nunca foi um impeditivo, mas algo que, na verdade, me desafiava ainda mais a manter o bom desempenho e a me destacar no grupo.

Após essa experiência inicial na escola particular, minha jornada escolar seguiu para a E.E. Afonso Arinos, uma escola pública que se tornaria minha casa durante grande parte da minha infância e adolescência. Foi nesse ambiente que encontrei a minha grande inspiração: a professora Dona Sônia, uma educadora exemplar que marcaria profundamente minha trajetória. Ela não era apenas uma mestra no conteúdo que ensinava, mas suas palavras, ditas com uma delicadeza e sabedoria que pareciam irradiar de dentro dela, fizeram toda a diferença na minha vida. Eu me recordo de como, enquanto passava pelas fileiras da sala de aula, corrigindo os cadernos dos alunos, Dona Sônia sempre aproveitava o momento para compartilhar ensinamentos sobre a vida. Com cada conselho, ela plantava sementes que, ao longo dos anos, iriam brotar em mim, contribuindo para minha formação como pessoa e profissional. Suas palavras tinham um impacto tão profundo que, por vezes, me vi com os olhos marejados, sentindo a imensa importância de aprender não apenas os conteúdos acadêmicos, mas, principalmente, os ensinamentos sobre a vida e sobre como lidar com os desafios cotidianos.

Ao concluir o Ensino Médio na E.E. Uberlândia, uma das escolas mais tradicionais e respeitadas da cidade, a vida me colocou diante de novos obstáculos. Com o término do curso, as dificuldades financeiras em minha casa se tornaram ainda mais

evidentes. A necessidade de contribuir para o sustento da família se fez presente, e foi nesse contexto que precisei adentrar o mercado de trabalho. Consegui meu primeiro emprego na Granja Planalto, uma empresa que me recebeu com braços abertos e onde permaneci por quase nove anos. Durante esse período de trabalho, conheci meu marido, Rubens, que, assim como eu, estava em busca de novos horizontes e de crescimento profissional. Juntos, passamos a dividir sonhos e desafios. Porém, apesar de todas as responsabilidades que surgiram com o trabalho e a vida adulta, algo em mim sempre pediu mais. A vontade de retomar os estudos, de dar continuidade ao meu sonho de me tornar professora, não me deixou desistir. Decidi fazer um cursinho preparatório e, com muito esforço e dedicação, fui aprovada no curso de Letras na Universidade Federal de Uberlândia, dando início a uma nova fase da minha vida acadêmica e profissional, que seria marcada por muito empenho, superação e conquistas.

Como reflexo dessa trajetória, lembro-me com frequência de uma profunda reflexão de Bondía (2002, p.20), que se tornou um guia para mim: Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras com sua força transformadora, se tornaram não apenas instrumento de aprendizado, mas as chaves que abriram as portas do meu futuro, permitindo-me transformar minha realidade e perceber o impacto que cada pequena ação pode ter em nossa jornada.

O caminho que trilhei até aqui não foi fácil. Foram anos de dedicação e superação, enfrentando desafios diários que exigiam de mim uma enorme capacidade de organização e perseverança. Durante o dia, me dedicava ao trabalho, enquanto à noite mergulhava nos estudos, muitas vezes sacrificando meu tempo livre, mas sabendo que todo o esforço valeria a pena no futuro. Esse período de árduo trabalho e persistência não foi apenas uma fase de aprendizado acadêmico, mas também uma verdadeira escola de vida. A cada dia, eu me deparava com obstáculos que me testavam, mas ao olhar para o que havia conquistado, o esforço se revelava cada vez mais gratificante, como dizia Cora Coralina, através da metáfora das pedras, na qual tal como a poetisa: Ajuntei todas as pedras que vieram sobre mim. Levantei uma escada muito alta e no alto subi. Teci um tapete floreado e no sonho me perdi. Uma estrada, um leito, uma casa, um companheiro. Tudo de pedra. Entre as pedras cresceu minha poesia. Minha vida. Quebrando pedras e plantando flores. (...) e assim entre pedras e flores eu fui construindo meu caminho!

Após quase cinco anos de uma intensa rotina de trabalho e estudo simultâneo,

finalmente alcancei a tão sonhada formatura. Lembro-me claramente do sentimento de realização e de gratidão ao olhar para trás e ver o quanto havia avançado. A partir desse momento, iniciei minha carreira como professora estagiária em uma sala de maternal, uma experiência que, à primeira vista, parecia simples, mas que se revelou um dos maiores desafios da minha trajetória profissional. Trabalhar com crianças pequenas, lidar com suas necessidades emocionais e educativas, foi uma verdadeira lição de paciência, empatia e dedicação. Cada dia naquelas salas de aula me ensinava algo novo sobre mim mesma, sobre o outro e sobre o papel fundamental da educação na formação de cidadãos conscientes e críticos. Com o tempo, a experiência e o esforço me permitiram conquistar um contrato na Prefeitura de Uberlândia, o que trouxe maior estabilidade e confiança para seguir em frente com meus planos profissionais e pessoais. No entanto, a vida, como sempre, me reservava desafios ainda maiores, e um deles chegou de forma inesperada: a chegada do meu filho, Arthur. A maternidade foi um dos momentos mais marcantes e transformadores da minha vida, pois me colocou diante de novas responsabilidades e exigências. Além de equilibrar o trabalho e os estudos, agora tinha que aprender a ser mãe, a cuidar, a proteger e a orientar um ser tão pequeno e, ao mesmo tempo, tão cheio de necessidades e potencial. A experiência da maternidade foi, sem dúvida, uma das mais profundas e reveladoras da minha jornada, pois me ensinou a importância de ser resiliente e de saber equilibrar as várias demandas da vida.

Aos poucos, fui me preparando para o grande objetivo da minha carreira: o concurso público. A estabilidade e o reconhecimento profissional que ele poderia proporcionar se tornaram meu foco. As tentativas não foram fáceis, e cada vez que o resultado não era o esperado, eu me sentia desanimada. No entanto, a determinação sempre falou mais alto, e com muito estudo e persistência, consegui a tão sonhada aprovação. Minha aprovação foi a realização de um sonho que parecia distante, mas que, finalmente, se tornou uma realidade. Tornei-me efetiva na Prefeitura Municipal de Uberlândia e no Estado de Minas Gerais, e, a partir desse momento, pude me dedicar ainda mais à educação, concluí três cursos de pós-graduação, com o objetivo de promoção na carreira docente e adquirir mais conhecimento para a prática docente. A primeira pós-graduação foi na área de Ciências da Religião pela Faculdade Católica de Uberlândia, a segunda foi na área de Supervisão Escolar pela FAVENI e a terceira foi na área de Educação Especial, também pela FAVENI.

Todo esse conhecimento construído contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento de projetos educacionais que, além de me proporcionarem um vasto

aprendizado, também me permitiram conhecer pessoas incríveis, que tornaram minha jornada profissional ainda mais enriquecedora. O contato com essas pessoas e o trabalho em equipe foram fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional, pois a troca de experiências e ideias se tornou um dos pilares da minha evolução dentro da carreira. Cada projeto, cada desafio, cada parceria me permitiu expandir meus horizontes e compreender melhor o impacto da educação na vida das pessoas.

A pandemia de Covid-19 representou um ponto de inflexão para a educação em todo o mundo, trazendo consigo novos desafios que exigiram uma rápida adaptação de todos os envolvidos. Para mim, essa experiência foi particularmente desafiadora, pois fui forçada a me adaptar ao ensino remoto, uma modalidade de ensino com a qual, até então, eu não tinha familiaridade. A necessidade de utilizar tecnologias, que sempre foi uma dificuldade para mim, se tornou urgente e inevitável. Inicialmente, me vi completamente perdida diante de tantos recursos digitais, ferramentas de comunicação e plataformas educacionais. No entanto, a exigência do momento me impulsionou a superar minhas próprias limitações e aprender, ainda que de forma árdua e com muitos erros, a utilizar essas tecnologias de maneira eficaz. O processo foi doloroso e exigente, mas, ao mesmo tempo, extremamente revelador, pois me fez perceber o quanto era possível evoluir em meio à adversidade.

Além disso, a pandemia escancarou as fragilidades estruturais do sistema educacional brasileiro, evidenciando a desigualdade no acesso às tecnologias e a falta de preparação dos professores para lidar com um cenário de ensino completamente novo. Muitas escolas não estavam preparadas para oferecer aulas online, e as dificuldades se multiplicaram, principalmente para aqueles que não tinham acesso adequado a dispositivos ou à internet. Por outro lado, também ficou claro que, apesar das dificuldades, a pandemia revelou a imensa resiliência dos educadores. Diante de um cenário incerto e desafiador, os professores se reinventaram, buscaram alternativas, desenvolveram novas formas de ensinar e conseguiram atender às necessidades de seus alunos, muitas vezes sem o suporte adequado. Foi um período de grande aprendizado para todos nós, que fomos impulsionados a sair da nossa zona de conforto e adotar soluções criativas para garantir que a educação não fosse interrompida.

Durante esse período conturbado, comecei a refletir sobre a fragilidade do Sistema Educacional no Brasil, onde pressão de se adaptar rapidamente às novas exigências e pela sensação de solidão enfrentada por muitos educadores que, de repente, estavam ensinando de suas casas, longe do contato diário com seus alunos e colegas,

bem como a vulnerabilidade socioeconômica e familiar dos estudantes. Foi nesse cenário que surgiu a ideia de desenvolver um projeto de mestrado no qual o tema teve uma ligação com a escola em que trabalho.

Foi desenvolvido o tema: “Os impactos da pandemia da COVID-19 no IDEB dos últimos anos do Ensino Fundamental da Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo”, na qual sou professora efetiva desde junho de 2015, oportunidade essa oferecida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, na qual eu ingressei no Programa Educadores no curso de Mestrado Profissional em Educação, pela Universidade de Uberaba, campus Uberlândia, em Minas Gerais.

O projeto foi orientado pelo Prof. Dr. Adelino José de Carvalho e teve como objetivo investigar como a pandemia expôs a fragilidade do sistema educacional brasileiro e como o Governo de Minas Gerais tratou tal questão. A pesquisa se baseou na premissa de que a pandemia ressignificou, de acordo com Candau (2022), diversas dimensões da vida, como economia, organização social, política, saúde, formas de convivência, trabalho, lazer, expressões artísticas, educação, dinâmicas familiares, esportes, entre outras, foram afetadas e obrigadas a se ressituar, tendo presente as novas e difíceis circunstâncias.

Essa trajetória, marcada por altos e baixos, me proporcionou uma visão mais profunda sobre o poder da adaptação e do aprendizado contínuo. Como afirmou Bondía (2002, p. 23): “A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”. Cada desafio, cada experiência vivida, cada obstáculo superado ao longo dessa jornada, contribuiu de maneira significativa para minha evolução tanto pessoal quanto profissional.

Minha história, assim como a de muitos outros educadores, é um verdadeiro testemunho da força e da capacidade de resistência que possuímos diante das adversidades. Superar as dificuldades da pandemia foi um processo transformador, que me permitiu aprender lições valiosas sobre a importância da resiliência, do apoio mútuo e da adaptação. Essa experiência me ensinou, de maneira profunda, que, mesmo nas situações mais difíceis, somos capazes de seguir em frente, aprender com os obstáculos e crescer continuamente, tanto em nossa vida pessoal quanto profissional.

1.3. Problema e Hipótese de Pesquisa

Para a pesquisa, o seguinte problema foi considerado: De que maneira a

articulação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as avaliações padronizadas – notadamente SAEB e IDEB – repercute sobre a gestão, o cotidiano pedagógico e o desempenho educacional da Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo, e em que medida a pandemia de COVID-19 agravou (ou modulou) esses efeitos diante das restrições estruturais e socioeconômicas do seu território?

A hipótese desta pesquisa sustenta que a articulação entre as políticas curriculares estabelecidas pela BNCC e o uso das avaliações padronizadas, especialmente o SAEB e o IDEB, exerce influência direta no funcionamento e na gestão escolar da Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo, repercutindo nas práticas pedagógicas e nos resultados educacionais alcançados. Nesse contexto, pressupõe-se que a pandemia de COVID-19 acentuou as desigualdades já existentes, comprometendo essas políticas no atendimento às necessidades educacionais específicas da escola, especialmente em virtude das limitações estruturais e socioeconômicas locais.

1.4. Objetivo geral

Analisar os resultados das avaliações padronizadas, SAEB e IDEB, da Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo, na cidade de Uberlândia-MG, considerando o contexto da pandemia de COVID-19.

1.5. Objetivos específicos

Investigar como as avaliações externas (SAEB e IDEB) influenciam as decisões da gestão escolar e o planejamento pedagógico.

Avaliar de que forma as políticas emergenciais adotadas durante a pandemia de COVID-19, por meio de comparações entre os anos de 2019, 2021 e 2023, afetaram os índices educacionais da escola, especialmente em relação ao IDEB.

Compreender os fatores socioeconômicos e estruturais que condicionaram a efetividade das políticas educacionais implementadas, especialmente durante e após o período pandêmico.

Refletir criticamente sobre as limitações e potencialidades do modelo de responsabilização educacional pautado em avaliações padronizadas, tendo em vista as especificidades locais e a realidade socioeconômica dos estudantes da Escola Estadual

Felisberto Alves Carrejo, em Uberlândia-MG.

1.6. Metodologia da pesquisa

A metodologia adotada nesta pesquisa é de caráter qualiquantitativo, baseada em um estudo de caso, conforme proposto por Ventura (2007). O enquadramento da investigação como estudo de caso na Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo encontra respaldo no entendimento clássico de que tal método se aplica quando se pretende examinar, em profundidade, um fenômeno contemporâneo situado em seu contexto real, sobretudo quando os limites entre fenômeno e contexto não são nitidamente discerníveis (Yin, 2015). A relação indissociável, aqui, entre resultados do IDEB/SAEB, políticas de recomposição pós-pandemia e a realidade da Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo configura exatamente o tipo de “caso” que exige análise contextualizada, pois nenhuma das variáveis investigadas pode ser isolada do tecido social, histórico e institucional que as produz. Stake (1995) lembra que o caso não é o “que” se estuda, mas “sobre o que” se deseja compreender; ele é uma unidade singular, delimitada por tempo e lugar, escolhida porque carrega um valor instrucional que excede a mera exemplificação estatística.

A escola selecionada constitui esse recorte, por reunir: a) trajetória histórica documentada antes, durante e após a pandemia; b) exposição às políticas públicas específicas de Minas Gerais como: Regime de Estudos Não Presenciais (REANP), Programa de Estudo Tutorado (PET), Programa de Recomposição das Aprendizagens (PRA); c) disponibilidade de séries temporais do IDEB que permitem relacionar dados numéricos com evidências qualitativas; d) inserção num território de vulnerabilidade socioeconômica representativa de desafios nacionais. Ao investigar “como” e “por que” essas condições produziram oscilações nos indicadores de rendimento e fluxo, o estudo assume caráter intrínseco (Stake, *ibid.*), pois a compreensão do caso em si, e não a generalização estatística, é a meta analítica.

Ventura (2007) reforça que o estudo de caso requer múltiplas fontes de evidência trianguladas — documentos institucionais, observação participante, bases secundárias de larga escala, registros de campo — justamente o caminho metodológico adotado. A natureza quali-quantitativa, defendida por Martins (2004), não contraria, mas potencializa a lógica do estudo de caso, pois permite combinar as estatísticas educacionais com narrativas, percepções e práticas docentes, elucidando a dialética

entre política macro e microsociologia da sala de aula. Assim, não se trata de comparar a Felisberto Alves Carrejo com um universo amostral maior, mas de torná-la um “espaço-sensível” onde se possa observar, em resolução clara, a relação entre regulação educacional, condições de trabalho e trajetórias de aprendizagem que números agregados costumam invisibilizar.

Nessa perspectiva, o método escolhido satisfaz os critérios de delimitação, instância empírica única, variedade de fontes e “espessura” interpretativa apontados por Yin (2015) e Stake (1995). Justifica-se, portanto, a denominação estudo de caso; o fenômeno — impacto da pandemia sobre desempenho escolar medido por avaliações externas — só se revela de forma íntegra quando investigado no contexto singular dessa escola, sem a pretensão de produzir leis universais, mas com a ambição de oferecer conhecimento transferível para situações análogas em que políticas curriculares padronizadas colidem com desigualdades históricas.

Essa definição metodológica justifica-se pela necessidade de compreensão das implicações das políticas educacionais nacionais e estaduais, da BNCC e dos instrumentos de avaliação padronizados, o SAEB e o IDEB, no contexto da Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo, situada no município de Uberlândia-MG.

Conforme Martins (2004), a pesquisa de natureza mista favorece o entendimento das particularidades do contexto educacional e dos fenômenos sociais em suas dimensões mais subjetivas, permitindo ao pesquisador uma análise que ultrapassa o meramente quantitativo. Portanto, o estudo busca não apenas interpretar os dados numéricos obtidos pelos indicadores oficiais, mas compreender criticamente as dinâmicas internas, as relações interpessoais, as decisões pedagógicas e os efeitos das políticas públicas sobre o cotidiano escolar.

Para realizar essa análise, o estudo utiliza uma combinação de técnicas metodológicas complementares, iniciando-se por uma revisão bibliográfica acerca das políticas curriculares e avaliativas vigentes, tomando como referências principais as análises críticas propostas por Felipe (2020), Almeida, Dalben e Freitas (2013), além dos documentos oficiais produzidos pelo MEC e pela Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). A revisão da literatura busca, essencialmente, contextualizar as implicações da BNCC, do SAEB e do IDEB como políticas centrais do atual modelo educacional brasileiro, analisando-os sob a perspectiva das teorias da avaliação educacional e da crítica curricular.

Paralelamente à revisão bibliográfica, realiza-se a análise documental,

explorando documentos internos da Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo, especialmente seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), e outros que descrevem as ações pedagógicas adotadas durante o período pandêmico e pós-pandêmico. Nesse sentido, o estudo abrange também relatórios sobre o desempenho da escola nas avaliações padronizadas, especialmente os resultados do SAEB e os indicadores de aprovação que compõem o IDEB, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A análise estatística dos indicadores educacionais coletados foi realizada com auxílio do software *jamovi*, por meio do qual se aplicam técnicas descritivas, criando tabelas, diagramas de dispersão e matrizes de correlação. Embora a pesquisa qualitativa seja predominante, a inclusão dessa análise quantitativa objetiva conferir clareza aos argumentos, permitindo visualizar tendências e correlações entre as variáveis educacionais analisadas.

Complementarmente, utiliza-se a observação participante enquanto técnica investigativa central, haja vista que a pesquisadora atua como professora efetiva na instituição desde 2015, tendo vivenciado diretamente as dinâmicas pedagógicas, administrativas e comunitárias analisadas. Esse fato possibilita um olhar sobre as práticas escolares e sobre como as políticas públicas se traduzem no cotidiano educacional. A experiência docente é assumida não apenas como fonte empírica, mas como elemento que auxilia a problematização crítica dos dados levantados e dos fenômenos observados.

Finalmente, a análise dos resultados combina a interpretação qualitativa com a triangulação dos dados quantitativos e qualitativos. Pretende-se dessa forma verificar a pertinência da hipótese inicialmente levantada, compreendendo os limites e possibilidades das políticas educacionais vigentes e suas consequências para a gestão escolar, as práticas pedagógicas e, sobretudo, para os estudantes da Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo, particularmente no contexto agravado pelas desigualdades acentuadas durante a pandemia de COVID-19.

Além disso, a investigação incorpora uma etapa de análise documental, entendendo que os próprios documentos produzidos pela escola e pelos órgãos oficiais constituem o corpus empírico central do estudo. Entram nesse acervo: (a) dados de rendimento e frequência, (b) Projeto Político Pedagógico, (c) planilhas do IDEB, (d) circulares sobre o REANP/PET e, por fim, (e) protocolos sanitários adotados entre 2020-2022. Todo esse material foi organizado e analisado.

1.7. Referencial teórico

A reflexão teórica que sustenta este estudo usa Antunes (2009), para elucidar a inserção da educação no ciclo contraditório de valorização e negação do trabalho vivo. A defesa da escola pública como espaço de mediação entre saber sistematizado e emancipação humana encontra apoio na pedagogia histórico-crítica de Saviani (2008, 2009), que denuncia o esvaziamento do conteúdo formativo diante da mercantilização do currículo.

A discussão sobre políticas públicas e avaliação dialoga de modo recorrente com as obras de Soares (2007, 2013, 2024) e Freitas (2009, 2011). O primeiro demonstra, por meio de análises estatísticas de larga escala, a necessidade de relativizar índices como o IDEB à luz de fatores intra e extraescolares; o segundo aponta a armadilha de reduzir qualidade a números, alertando para os usos políticos dos rankings e para os riscos de responsabilização simplista. Essa crítica se articula às contribuições de Barroso (2005), que concebe a escola como nó de uma “multirregulação” onde dispositivos estatais, interesses locais e condicionantes socioeconômicos se entrecruzam, exigindo olhar sistêmico que ultrapasse decretos formais.

No contexto específico da pandemia, os trabalhos de Santos e Zaboroski (2020) fornecem a chave para compreender o “ensino remoto emergencial” como solução provisória, reveladora de assimetrias tecnológicas e de formação docente que agravam desigualdades de aprendizagem. A leitura desses autores, aliada à crítica estrutural de Saviani e à perspectiva estatística de Soares, permite interpretar oscilações no IDEB da Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo não como mero desvio numérico, mas como síntese histórica de reprodução social, precarização do trabalho educativo e regimes de regulação que ora se sobrepõem, ora se anulam.

1.8. Estrutura e organização proposta para a Dissertação

Este relatório, preparatório para o texto dissertativo final, propõe uma estrutura da seguinte forma:

A Seção 1, intitulada Introdução, apresenta o percurso formativo e profissional do pesquisador, bem como o contexto que motivou a escolha do tema de pesquisa. Em seguida, aborda o tema propriamente dito, além da problematização e justificativa que

fundamentam a necessidade deste estudo. Nesta seção, são delineados o objetivo geral e os objetivos específicos, a justificativa e significância do estudo que guiarão a investigação, além de uma descrição da metodologia adotada, que inclui a pesquisa bibliográfica e documental com uma abordagem de natureza qualiquantitativa.

A Seção 2, intitulada Educação Brasileira em tempos de pandemia, oferece uma descrição da Pandemia no contexto mundial, no Brasil, as Avaliações da Educação Básica no Brasil, o Estado do Conhecimento, intitulada de Estudos anteriores sobre o impacto da pandemia na educação.

A Seção 3, intitulada Políticas Públicas De Avaliação Externa na Educação IDEB/SAEB no qual se discute o papel das políticas públicas educacionais de Avaliação Externa implementadas pelo Poder Público com o objetivo de nortear ações através dos resultados obtidos pelo IDEB/SAEB, avaliar se esses resultados estão em consonância com a BNCC, com a finalidade de direcionar verbas e buscar alternativas para promover investimentos que garantam uma educação de qualidade e o desenvolvimento pedagógico dos estudantes. Além disso, destacar as Políticas Públicas Educacionais que o Estado de Minas Gerais utilizou na tentativa de mitigar os efeitos da pandemia da Covid 19 na educação no Brasil e em Minas Gerais.

A Seção 4, intitulada Os impactos da pandemia da COVID 19 nos resultados do IDEB dos últimos anos do Ensino fundamental da Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo, a seção destaca o Histórico da Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo, selecionada para a análise desses resultados das avaliações externas, com a apresentação dos resultados do IDEB, e também os principais desafios enfrentados pela educação durante a pandemia.

A Seção 5, intitulada Considerações Finais, apresenta as conclusões possíveis da pesquisa, na pretensão de responder ao objetivo geral e aos objetivos específicos delineados na introdução.

Por fim, o Apêndice apresenta o produto final proposto, que surge a partir das observações e conclusões da pesquisadora durante o desenvolvimento do estudo.

2 – EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM TEMPOS DE PANDEMIA

2.1. A pandemia da COVID-19 e seus impactos na educação

A sociedade sofreu, em 2020, com uma doença súbita, o aparecimento de um vírus zoonótico do grupo β -coronavírus, posteriormente batizado de SARS-CoV-2, cuja sequenciação inicial, no mês de janeiro, rastreou-se a amostras recolhidas no entorno do mercado atacadista de Huanan, em Wuhan. A origem exata permanece objeto de disputa – spillover natural em cadeia silvestre-antrópica ou falha de biossegurança laboratorial –, o consenso biológico confirma a filiação do patógeno ao clado viral que, duas décadas antes, havia gerado a epidemia de SARS-CoV-1.

Na ausência de imunidade de rebanho pré-existente, a taxa básica de reprodução (R_0) superou 2,5 nos primeiros surtos e acabou obrigando a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarar “emergência de saúde pública de interesse internacional” em 30/01/2020. O colapso inicial dos sistemas de vigilância, sobretudo nos corredores Shanghai-Milão-Madri-Nova York, converteu a emergência em evento pandêmico reconhecido em 11/03/2020.

Três anos depois, o estrago era significativo, oficialmente, mais de 7 milhões de mortes constavam do painel da OMS – número que a própria organização considerou sub registro; seu estudo de “excesso de mortalidade” apontou 14,9 milhões de óbitos diretos ou indiretos entre 2020-2021. Fato estatístico que escancara a desigual capacidade dos Estados de quantificar as perdas e, por extensão, de proteger suas populações.

Do ponto de vista socioeconômico, o confinamento eliminou cerca de 8,8% das horas de trabalho globais em 2020, equivalentes a 255 milhões de empregos de tempo integral (OIT). Cadeias logísticas partiram-se; a produção de semicondutores atrasou veículos e eletrodomésticos; a inflação, combinada à alta do petróleo, moveu curvas de juros que ainda hoje tem impacto em bancos centrais.

Impõe-se, porém, recortar a experiência brasileira, pois ela fornece um cenário extremo de interação entre crise sanitária e populismo governamental. Em 26 de março de 2023 o Brasil ultrapassou 700 mil mortes oficiais – a segunda maior contagem absoluta do planeta. O número assombra não apenas pelo tamanho bruto, mas porque se acumulou num país dotado de um sistema público universal (SUS) reconhecido por

sua capacidade vacinal.

Diferentes autores ao longo da pandemia e após a pandemia tem reforçado a dissonância entre a infraestrutura e o comportamento do Executivo federal. Vazquez e Schlegel (2022, p.2), ao examinar a gestão Jair Bolsonaro (2019/2022), observaram “o desenvolvimento de políticas marcadas pelo ‘não-desenho’, chegando ao ponto de incorrer na elaboração populista de políticas, marcada pela busca de objetivos políticos descolada da intenção de atacar de forma efetiva os problemas”.

A recusa presidencial em endossar o distanciamento físico – verbalizada no bordão “E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê?” (24 abr. 2020) – traduziu-se em veto às campanhas de comunicação sanitária, hesitação na compra de imunizantes e promoção de fármacos sem eficácia. A CPI da Pandemia (ou CPI da Covid), instalada no Senado Federal do Brasil em 27 de abril de 2021, descreveu o processo como “omissão deliberada” e imputou ao governo federal crimes que vão de prevaricação a “crimes contra a humanidade”.

Não se tratou apenas de retórica. O atraso na assinatura dos acordos com Pfizer e com o consórcio COVAX retardou em pelo menos três meses a cobertura vacinal. Enquanto isso, o governador paulista João Dória negociava a CoronaVac com o Instituto Butantan, convertendo o Planalto em antagonista de um insumo que, mais tarde, ele próprio teria de incorporar ao Programa Nacional de Imunizações (PNI).

O então presidente Jair Bolsonaro chegou a ironizar a vacina, dizendo que a Pfizer não se responsabilizava por possíveis efeitos adversos, em referência ao termo contratual padrão da farmacêutica, e fez declarações como “se você virar um jacaré, é problema seu” (BBC News, Brasil, 2021)

A decisão de atrasar as compras teve efeitos mensuráveis: um estudo conduzido por pesquisadores da Universidade de São Paulo - USP, Universidade Federal do ABC-UFABC e Instituto Butantan estimou que até 95 mil mortes poderiam ter sido evitadas caso o Brasil tivesse iniciado a imunização no mesmo período de países como Chile e Israel (The Intercept Brasil, 2021). Além disso, durante depoimentos à CPI da Covid em 2021, executivos da Pfizer afirmaram que a negociação brasileira foi uma das mais demoradas do mundo, levando cerca de 330 dias do primeiro contato até a assinatura, enquanto outros países concluíram em dois meses (O Globo, 2021).

Essa conjuntura mostra como as decisões políticas sobre imunizantes no Brasil, longe de serem meras diferenças de discurso, se materializaram em atrasos concretos no início da vacinação, na redução de hospitalizações e no salvamento de vidas.

Na área econômica, Paulo Guedes – ministro da Economia – converteu a calamidade em campo de teste da agenda fiscal. O Auxílio Emergencial de R\$ 600, sancionado após pressão do Congresso, foi acompanhado por uma Lei Complementar (173/2020) sancionada em 27 de maio de 2020, na qual estabeleceu medidas emergenciais para o enfrentamento da pandemia da COVID-19 e instituiu restrições a gastos com pessoal para estados e municípios que recebessem recursos federais para combate à pandemia, essa lei teve como objetivo conter principal conter o avanço da dívida pública e garantir a estabilidade financeira dos entes federativos durante a crise sanitária. Aqui, a pandemia funcionou como meio de oportunidade inversa, ampliou a vulnerabilidade social, mas não a houvesse o parlamento reagido, a ação governamental teria sido ainda mais restritiva.

Internacionalmente, a diplomacia brasileira flertou com o chamado “*covid-skepticism*”¹ de matriz trumpista, patrocinando manifestações contra lockdowns, desautorizando recomendações da OMS e, em episódio que se tornou folclórico, levando o então chanceler a sugerir que o vírus seria parte de uma “guerra química”. O *soft power* brasileiro – outrora aliado ao multilateralismo sanitário – sofreu erosão considerável em votações da assembleia da OMS, onde a delegação passou a compor minorias ruidosas ao lado de regimes igualmente negacionistas.

A comparação com outros países emergentes mostra a oportunidade desperdiçada. A Índia, mesmo com infraestrutura hospitalar mais frágil, acelerou acordos de licenciamento (AstraZeneca-Serum Institute) e transformou-se em polo de exportação de vacinas; a África do Sul, valendo-se do consórcio Covax, alinhou-se à OMS nos debates de flexibilização de patentes. Já o Brasil ora clamava contra “lockdown do STF”, ora ensaiava privatizar o PNI por meio de emendas parlamentares que tentavam incluir vouchers vacinais.

Como saldo, o estudo de excesso de mortalidade do *Institute for Health Metrics and Evaluation*² indica que o Brasil apresentou coeficiente de 319 mortes por 100 mil

¹ *Covid skepticism* refere-se à postura de desconfiança, negação ou relativização da gravidade da pandemia de COVID-19, frequentemente sustentada por discursos políticos e midiáticos que deslegitimam a ciência, minimizam o impacto do vírus ou rejeitam medidas sanitárias recomendadas, como o uso de máscaras e a vacinação. Tal atitude se insere em uma lógica de produção de verdades alternativas, característica de governos populistas de direita (Corrêa; David, 2020).

² O *Institute for Health Metrics and Evaluation* (IHME) é um centro independente de pesquisa em saúde global vinculado à Universidade de Washington, nos Estados Unidos. Fundado em 2007 com apoio da Fundação Bill & Melinda Gates, o instituto é reconhecido internacionalmente por suas análises estatísticas e modelagens preditivas sobre mortalidade, morbidade, expectativa de vida e impactos de políticas de saúde pública em escala global. Entre seus projetos mais notórios, destaca-se o *Global Burden of Disease* (GBD), que oferece dados comparáveis sobre doenças e fatores de risco em mais de 190 países (IHME,

habitantes em 2020-21, acima da média latino-americana. O número corrobora a tese de que uma “federação em conflito” pode ser tão letal quanto a própria virulência do agente infeccioso. Para Vazquez e Schlegel (2022, p. 6-7):

As omissões e o caráter contraditório de muitas ações que marcaram os três primeiros anos do governo Bolsonaro na esfera federativa desenham uma resultante que pode ser melhor sintetizada como populista – entre outros motivos, por privilegiar a retórica acima do enfrentamento substantivo das questões. [...] A estratégia de mobilização assentada no confronto ‘nós contra eles’ canalizou esforços para a culpabilização de governadores e prefeitos, ao passo que negligenciava o exercício elementar de coordenação federativa que o SUS consagra desde 1988.

A dissolução de consensos técnicos não se limitou à esfera da saúde. O mesmo governo que relativizou máscaras tentou, na educação, atrelar parte dos recursos do FUNDEB a vouchers para escolas privadas, descrita por Vazquez e Schlegel (2022).

Enquanto a OMS anunciava, em 5 maio 2023, o fim do estado de emergência, permaneciam lições incômodas, a pandemia não foi um “cisne negro”, dada a raridade do evento, mas o sintoma de uma ecologia planetária complexa, de sistemas de saúde subfinanciados e de lideranças que, alçando o cálculo eleitoral acima da ciência, governaram por dissonância cognitiva.

Além disso, a rápida propagação do coronavírus ao redor do mundo, fez com que as fronteiras fossem parcialmente fechadas, setores econômicos inteiros interrompidos e as relações sociais tiveram de ser repensadas a fim de conter o avanço do vírus, cujo potencial letal resultou em centenas de milhares de mortes, gerando um estado de alerta mundial.

A partir de março de 2020, o Brasil também aderiu às medidas de distanciamento social, decretando o fechamento de serviços não essenciais e de instituições de ensino em praticamente todos os estados. A intenção imediata era mitigar a sobrecarga nos sistemas de saúde, reduzindo as taxas de transmissão em cidades superpopulosas. Ao mesmo tempo em que se viu diante de um desafio sanitário, o país também se deparou com a necessidade de reconfigurar as políticas educacionais, pois o regime presencial, amplamente difundido até então, tornou-se inviável na maior parte dos municípios brasileiros.

No plano internacional, instituições de ensino de diversos níveis — da educação

básica ao ensino superior — vivenciaram um processo similar de transição. Em locais como Itália, Espanha e Estados Unidos, as aulas presenciais foram substituídas por modelos online ou híbridos. Alguns países dispunham de maior experiência em tecnologias educacionais, ao passo que outros, igualmente ao Brasil, esbarraram em barreiras de infraestrutura e conectividade. Esse panorama, portanto, não foi apenas nacional, mas global, parte de uma mudança brusca na forma de ensinar e aprender.

Quando se avalia o caso brasileiro, percebe-se que o fechamento das escolas públicas, logo nos primeiros meses de 2020, trouxe à tona questões históricas que há muito tempo eram conhecidas, mas raramente discutidas de forma tão contundente. Havia disparidades no acesso às ferramentas tecnológicas, formação insuficiente dos docentes para o uso de plataformas virtuais e carência de equipamentos mínimos. Como consequência, grande número de estudantes foi prejudicado, inclusive pela incapacidade de manter uma rotina de estudos fora do ambiente escolar, sobretudo em regiões carentes de recursos básicos (Zajak, 2020). Esse problema mostrou-se ainda mais crítico em estados e municípios onde a infraestrutura já era deficitária.

Além da perspectiva nacional, em nível global observou-se a consolidação de um fenômeno que Hodges *et al.* (2020) definem como “ensino remoto de emergência”. Em vez de representar uma modalidade de EAD planejada com metodologias específicas, o que ocorreu foi a implantação apressada de práticas on-line com caráter provisório. Nesse sentido, Santos e Zaboroski (2020) reforçam a diferença entre uma experiência remota emergencial e o desenvolvimento de cursos on-line, explicando que, em situações de crise, não há tempo suficiente para criar um ecossistema educacional.

No Brasil, essa mudança abrupta foi especialmente complexa na rede pública, pois a estrutura escolar, em muitos casos, já padecia de subfinanciamento, precariedade de equipamentos e professores não preparados para o uso pedagógico de tecnologias. Com o rápido avanço da COVID-19, as famílias também tiveram de se adaptar: pais e responsáveis precisaram acompanhar atividades escolares em casa, acumulando funções domésticas e profissionais. Os autores comentam:

Em contraste com as experiências que são planejadas desde o início e projetadas para serem online, o ensino remoto de emergência (ERE) é uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. [...] O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas, sim, fornecer acesso temporário à instrução e aos suportes instrucionais de uma maneira rápida de configurar e estar

disponível de maneira confiável durante uma emergência ou crise. Quando entendemos a ERE dessa maneira, podemos começar a separá-la do ‘aprendizado online (Hodges et al., 2020 apud Santos; Zaboroski, 2020, p.43).

Esse desalinhamento entre o EAD clássico e o formato implementado na pandemia repercutiu de forma ainda mais contundente no setor público. Para muitos estudantes, o distanciamento escolar não significou apenas a perda de aulas presenciais, mas a ruptura com toda a rede de apoio oferecida pela instituição: merenda, acesso a bibliotecas, acompanhamento pedagógico e, em alguns casos, a única conexão regular com recursos de informática. Conforme Zajak (2020, p.9) adverte, não se pode desconsiderar que a “qualidade da educação depende muito de fatores socioeconômicos”, tais como saneamento básico, condições de moradia e disponibilidade de internet.

Além disso, a problemática do fechamento prolongado afetou a dinâmica familiar, pois se exigiu que pais e responsáveis passassem a mediar atividades escolares, ainda que muitos não tivessem condições técnicas ou formação mínima para tal. Além disso, a sobrecarga de tarefas domésticas e o trabalho remoto dos adultos, quando existente, concorriam diretamente com a possibilidade de organizar um espaço de estudo. Nesse sentido, surgiu uma crescente preocupação com o risco de evasão escolar, sobretudo em comunidades vulneráveis, onde a ausência de estrutura agrava a sensação de abandono educacional.

Tenente (2020, p.17) identifica que, nas escolas públicas, os docentes enfrentaram “acesso limitado à internet, falta de computadores e de espaço em casa, problemas sociais, sobrecarga de trabalho docente e baixa escolaridade dos familiares”. Tal realidade, por si só, inviabiliza qualquer tentativa de assegurar uma experiência formativa equiparável ao que se experimenta na escola. Como bem pontua Campanha (2020, p.56), “muitas escolas, sobretudo públicas, não possuem infraestrutura para essa modalidade, não dispõem de plataformas, AVAs, e professoras com formação adequada para trabalhar com a modalidade.”

O conflito também se alastrou para a dimensão emocional, tanto de alunos quanto de professores. O medo da infecção, a perda de familiares e amigos para a COVID-19 e a ansiedade diante de uma rotina indefinida tornaram-se fatores que prejudicaram a concentração, a motivação e a própria aprendizagem (Morales, 2020). Professores, por sua vez, precisaram adaptar, de forma quase intuitiva, métodos de

avaliação, estratégias de aula e monitoramento da participação discente, tudo isso enquanto lidavam com desafios pessoais e familiares.

A falta de acesso à internet de qualidade e de dispositivos adequados foi um problema adicional na rede pública. Segundo Santos e Zaboroski (2020), grande parcela dos alunos contava apenas com o celular e com planos de dados limitados para cumprir atividades on-line. A precariedade não apenas dificultou a interação em tempo real, como inviabilizou a realização de leituras digitais mais extensas ou o download de materiais. Como resultado, criou-se o risco de uma defasagem escolar que, mesmo após o retorno presencial, marca negativamente a trajetória dos estudantes.

Para a população residente em zonas rurais, tudo isso assume proporções ainda mais problemáticas. Muitas comunidades sequer dispõem de cobertura de telefonia, o que tornou o contato com professores e a execução de tarefas um verdadeiro exercício de logística. Oliveira (2020) relata casos em que as escolas encaminhavam materiais impressos a supermercados ou farmácias, para posterior coleta pelas famílias. Embora tenha sido uma solução diante da carência de internet, não há dúvidas de que isso reduziu drasticamente a possibilidade de se dar continuidade a um processo educativo positivo.

É inegável, entretanto, que algumas possibilidades positivas surgiram no bojo dessas adversidades. A ampliação do uso de ferramentas virtuais fez com que parte dos educadores se aproximasse de metodologias ativas e de novos recursos digitais, construindo caminhos inovadores para o futuro. Ainda assim, tais “conquistas” estão sob risco de se restringir a segmentos mais privilegiados, caso não se estabeleçam políticas de inclusão tecnológica. Em outras palavras, a pandemia deixou patente que a formação continuada de professores, aliada à oferta de equipamentos e internet, deve tornar-se prioridade nas políticas públicas educacionais.

O debate sobre a importância do acolhimento psicológico, tanto para docentes como para alunos, ganhou centralidade. Morales (2020) enfatiza que a adoção de rotinas funcionais e de ambientes de escuta é fundamental para lidar com a carga de estresse e ansiedade que o isolamento prolongado desencadeou. Em instituições públicas, o suporte de psicopedagogos e assistentes sociais poderia atenuar problemas como depressão, falta de engajamento e até mesmo episódios de violência doméstica, mas tais serviços ainda são escassos ou inexistentes na maioria das redes.

Quando se fala em adaptação às tecnologias digitais, convém recordar que as escolas públicas já operavam, em muitos casos, sem sequer a quantidade mínima de computadores disponíveis para aulas de informática, e que os professores, por vezes,

tinham de recorrer a seus próprios celulares para organizar atividades. Em referência às dificuldades formativas desses docentes, Bisol (2020, p.16) menciona que “alguns não tiveram oportunidades de trabalhar em rede e precisaram recorrer ao WhatsApp para manter os conteúdos de aula”.

Assim, compreende-se que a pandemia gerou uma “metamorfose da educação” (Marques, 2020), incitando gestores, professores, estudantes e famílias a repensarem suas práticas. Se o contexto pandêmico explicitou problemas históricos, também abriu a possibilidade de questionar modelos tradicionais de ensino, expandir práticas colaborativas e investir em equidade tecnológica.

No entanto, a consolidação disso depende de políticas públicas que assegurem a universalização do acesso à instrumentos digitais, da formação dos educadores para lidar com metodologias ativas e do envolvimento crítico das famílias no processo de aprendizagem. É nesse conjunto de esforços que se poderá, de fato, atravessar a crise com menores prejuízos e, quem sabe, trilhar caminhos de inovação educacional mais sustentáveis.

2.2. Desafios enfrentados pelas escolas públicas

A queda nos indicadores de aprendizagem tornou-se uma realidade para as escolas públicas logo após o retorno das atividades presenciais. Os anos de pandemia tiveram impacto no processo de formação dos estudantes e consequentemente criaram novos desafios para a educação, não só brasileira, mas mundial. Em muitos casos, os problemas de aprendizagem do período remoto se agruparam a problemas históricos, como a já citada falta de infraestrutura, escassez de recursos didáticos e defasagem na formação continuada dos professores.

Nesse cenário, retomar a lógica do desenvolvimento integral da criança é muito importante. Se, por um lado, o retorno presencial mostrou um grupo de crianças e jovens ansiosos por interação, por outro, expôs o abismo entre o que se imaginava ser possível recuperar e a dura realidade que se impôs.

À luz desse retorno, o IDEB despontou como um sinal inequívoco dos problemas instaurados. A queda nos resultados em Língua Portuguesa e Matemática, sobretudo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, comprovou a queda da qualidade do processo ensino-aprendizagem no pós-pandemia. Em parte, isso se deve a dificuldades já existentes, mas também ao fato de que, durante o ensino remoto, muitos

discentes de escolas públicas não tiveram acesso a dispositivos ou ambiente de estudo adequado, enfraquecendo a construção de competências essenciais, como habilidades de leitura, escrita, interpretação, cálculo e resolução de problemas.

No contexto da pandemia, seguindo o que os documentos oficiais, como a LDB e a BNCC reiteram, isto é, que a formação básica do cidadão depende da promoção do pensamento crítico, da compreensão do meio social e de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade de cada localidade, observa-se porém, que em muitas redes públicas a dificuldade em garantir a manutenção mínima de rotinas de estudo, especialmente quando as famílias também lidavam com problemas financeiros, perda de entes queridos e insegurança alimentar, não se consegue cumprir tais diretrizes diante de tal problemática. Na prática, o hiato de dois anos de atividades presenciais resultou em perdas que as simples reposições curriculares não dão conta de solucionar.

Paralelamente, percebe-se um fenômeno de regressão nos hábitos de leitura e nas práticas de escrita. A alfabetização, em especial, padeceu de metodologias improvisadas durante o ensino remoto, afetando diretamente o desenvolvimento das crianças nas séries iniciais. Conforme Soares (2020) recorda, alfabetizar não se restringe à exposição de conteúdos grafêmicos, mas pressupõe o envolvimento dos alunos com as múltiplas funções sociais da linguagem. Na ausência de mediação presencial, crianças da rede pública se viram sem o acompanhamento adequado, o que reverbera no declínio do IDEB nas avaliações de leitura e interpretação de texto. E tudo isso sobrecarregara os anos posteriores de ensino, e tem impactos duradouros na formação do aluno.

Em sua discussão, Reis *et al.* (2025, p.12) lembram que “pensar em autodesenvolvimento é pensar na transição entre duas etapas da Educação Básica, a saída da Educação Infantil e a entrada nos Anos Iniciais”, esclarecendo o quanto é decisivo que esse percurso se dê de modo consistente para evitar falhas formativas. Durante a pandemia, porém, crianças que se preparavam para essa transição foram surpreendidas por longos períodos de fechamento de escolas e pouca socialização, resultando em déficits socioemocionais e cognitivos. Com a retomada presencial, coube ao docente refletir metodicamente acerca dos ajustes necessários, incorporando dinâmicas variadas, como o uso de jogos, a contação de histórias e a exploração de projetos que, efetivamente, reativem o gosto pela aprendizagem.

Não se pode ignorar, contudo, a pressão sobre o professor, instado a lidar com um panorama ainda mais heterogêneo do que antes. Turmas em que se encontram

alunos que sequer dominaram a alfabetização básica convivem com outros que já superaram tal etapa, tornando o trabalho pedagógico mais complexo. “O professor é o coordenador do processo ensino-aprendizagem”, pontua Vasconcellos (1998, p.105), destacando que a prática docente exige um olhar individualizado para as demandas de cada estudante. Em circunstâncias ideais, haveria tempo e recursos para sanar essas diferenças, mas a realidade de muitas escolas públicas implica grupos numerosos e carência de professores e auxiliares na sala de aula.

Some-se a isso a dificuldade de retomar os estudos formais em meio às sequelas emocionais do período pandêmico. “Muitos estudantes retornam à escola agitados e desconcentrados, provavelmente por ter ficado muito tempo fora da escola, sem socialização e em contato com as telas”, destacam Reis *et al.* (2025, p.13). Essa falta de hábito de estudar, aliada à queda de interesse e ao sentimento de insegurança, compromete a aprendizagem e reforça a espiral de baixo desempenho IDEB. Almeida (2008, p.41) esclarece:

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

A luta pela recuperação das metas de aprendizagem e do próprio IDEB passa, portanto, por incorporar metodologias coerentes com a realidade discente. Jogar, contar histórias, propor trabalhos de investigação e explorar o território local — tudo isso cria oportunidades de reinserir os estudantes no processo formativo de maneira ativa, não meramente passiva. Assim, a repetição cansativa de atividades mecânicas cede lugar a exercícios que, ao mesmo tempo, desenvolvem a criticidade e reforçam conteúdos básicos de leitura, escrita e matemática.

A formação docente, nesse contexto, não pode restringir-se a alguns cursos de curta duração. É fundamental estabelecer políticas de formação continuada que contemplem o uso de recursos digitais e métodos colaborativos. Os professores, conforme defende Reis *et al.* (2025), devem converter-se em “professores-pesquisadores”, capazes de observar a realidade concreta da sala de aula, testar novas abordagens e replanejar as ações pedagógicas de modo reflexivo. Se esse trabalho não

for amparado pelas secretarias de educação, corre-se o risco de cada escola operar em isolamento, sem o respaldo de uma política ampla que estimule a troca de práticas bem-sucedidas.

Também não se pode negligenciar o envolvimento das famílias, cujo apoio é essencial para consolidar a alfabetização e as aprendizagens básicas. O pós-pandemia deixou problemas econômicos em muitas comunidades, intensificando a falta de tempo ou de condições dos pais para acompanhar o estudo dos filhos. Por isso, escolas comprometidas com a recuperação do ensino precisam da aproximação e do diálogo com os responsáveis, de modo a reforçar que a busca por um IDEB mais elevado não é mero tecnicismo, mas espelho de uma aprendizagem consistente.

É evidente a gravidade do período pandêmico, contudo, novos olhares para o processo educativo podem surgir desse fato, como iniciativas que mostram que a adoção de projetos lúdicos, oficinas de leitura e reforço escolar focado em pequenos grupos melhoram o engajamento discente. Consolidar tais movimentos, entretanto, requer recursos, planejamento e, acima de tudo, compreensão de que a qualidade do ensino não se restringe a números: “É preciso retomar a responsabilidade pelo ensino e pela aprendizagem de modo mais abrangente” (Castaman; Rodrigues, 2020, p.9). Os índices são reflexo de práticas concretas, e não o inverso.

2.3. Estudos anteriores sobre o impacto da pandemia na educação

Conforme Mattar e Ramos (2021) indicam, embora o estado do conhecimento costume ser compreendido como uma etapa inicial, ele segue sendo constantemente retomado ao longo do estudo, seja para aprofundamento teórico, seja para readequações na formulação do problema de pesquisa. Assim, ao organizar aqui os aportes teóricos relacionados às avaliações do período pandêmico, especificamente o IDEB de escolas municipais e estaduais, objetiva-se construir uma base afim de sustentar a análise das evidências documentais e as reflexões que surgem desse contexto social, político e histórico.

Inspirada na abordagem qualitativa, que requer atenção ao contexto e às relações que constituem o fenômeno investigado (Sampieri *et al.*, 2013), este levantamento deu-se pela seleção de dissertações, teses e artigos disponibilizados em bases de pesquisas, sendo elas: o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos da CAPES. Foram utilizados

descritores relacionados aos resultados educacionais, à avaliação, ao IDEB e ao contexto pandêmico, sempre considerando os objetivos específicos de identificar fatores que possam ter influenciado o desempenho dos estudantes no período anterior, durante e posterior à pandemia.

A intenção, nesse caso, é tanto mapear como o tema foi discutido na literatura quanto observar a variedade de metodologias e enfoques adotados, numa perspectiva de construção de sentido que ultrapassa a simples descrição dos dados e se aproxima de uma apreciação crítica, fundamentada na articulação entre teoria e prática (Morosini; Nascimento; Nez, 2021). Nesse sentido, na tabela a seguir descrevemos os descritores utilizados, o número de trabalhos encontrados com cada descritor, o número de trabalhos selecionados após a pré-análise, e o número de trabalhos efetivamente incluídos neste estudo.

Tabela 1 - Descritores e Trabalhos encontrados

Descritor	Trabalhos Encontrados	Trabalhos após pré-análise	Trabalhos Incluídos
Ideb pandemia	<i>BDTD: 23</i>	5	3
	<i>Catálogo CAPES: 22</i>		
	<i>Periódicos CAPES: 5</i>		
Pandemia avaliação educacional externa	<i>BDTD: 24</i>	2	2
	<i>Catálogo CAPES: 16</i>		
	<i>Periódicos CAPES: 5</i>		
Pandemia na educação, IDEB, ensino fundamental avaliação externa	<i>Catálogo CAPES: 2</i>	6	6
	<i>Periódicos CAPES: 0</i>		
	<i>Google Scholar: 2.840</i>		

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira e Portal de Periódicos da CAPES.

A análise preliminar compreendeu pesquisas que examinam o IDEB como indicador de qualidade do ensino, associando-o às condições estruturais das escolas, ao contexto socioeconômico e às ações governamentais, bem como à atuação docente e às estratégias formativas durante o período de ensino remoto emergencial. Conforme defendido por Kohls-Santos e Morosini (2021), o levantamento não se limita à compreensão da realidade, mas orienta o pesquisador a proceder com a devida criticidade sobre as fontes e as inferências que delas decorrem. Na etapa de organização do material

selecionado, elaborou-se uma tabela para registrar os trabalhos encontrados nos repositórios, que exploram a temática da avaliação externa e os possíveis impactos causados pela pandemia, considerando a relação entre os desafios históricos da educação pública e os novos contornos impostos pelas restrições sanitárias. Na pesquisa não foram encontradas teses sobre o assunto investigado, possivelmente por ainda estarem em fase de produção, dada a atualidade do tema.

Tabela 2 - Trabalhos selecionados sobre avaliações em larga escala e impactos da COVID-19

Autor	Título	Tipo	Ano
Maria Simone Ferraz Pereira	Apresentação do Dossiê - Políticas de Avaliação Externa e a Questão da Qualidade da Educação no Brasil	Artigo	2020
José Márcio Silva Barbosa; Karla Teresa Ribeiro; Eduardo Junio Dutra; Tiago Alves dos Santos	Pesquisa científica com Ideb em meio a pandemia de Covid-19: Uma análise de experiência municipal	Artigo	2021
Bruno Lazzarotti Diniz Costa; Lucas Brandão	A resposta educacional dos municípios à Covid-19: Diversidade, trajetória e desigualdades	Artigo	2022
Cristina Elisabete Prediger Nonato da Silva	Os impactos da COVID-19: um estudo com alunos de famílias da agricultura familiar do município de Santa Helena-PR	Dissertação	2022
Leandro Alves Soares	Impactos da pandemia da COVID-19 no desempenho dos estudantes da rede estadual de educação: sugestões para a recomposição da aprendizagem	Dissertação	2024
Patrícia Nóra Guarizo	O Impacto da Pandemia nos Resultados do IDESP em Escolas da Rede Estadual Paulista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Artigo	2023
Giovana Silva	Política pública de	Artigo	2023

Ibiapina Nunes; Emanuel Ferreira Coutinho; Francisco Herbert Lima Vasconcelos	avaliação externa: um estudo de caso da rede pública municipal de educação de Sobral/CE		
Alisson Slider do Nascimento de Paula; Maria Beatriz do Nascimento Rodrigues; Thiago Tavares Soares; Kátia Regina Rodrigues Lima	Impactos da pandemia da Covid-19 nas avaliações de larga escala no Brasil: breves reflexões	Artigo	2021
Joelma de Souza Costa Mendes	Os Impactos Causados Dentro Do Sistema De Ensino Em Relação Aos Resultados Apresentados Nas Avaliações Externas –Ideb	Artigo	2023
Patricia Maria de Mesquita Souza Lago	As práticas de gestão escolar no desempenho do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): uma análise de casos de desvio positivo de escolas maranhenses	Dissertação	2023
Bárbara Barra Gomides	Gestão e Políticas de Educação no Contexto da Pandemia de COVID-19 (2020-2021): Um olhar sobre Minas Gerais, e um pouco mais.	Dissertação	2022

Este conjunto de trabalhos selecionados mostra, como esclarecem Mattar e Ramos (2021), em primeiro lugar, a importância de se retomar o estado do conhecimento sempre que novos questionamentos ou necessidades de reflexão surgirem. Neste caso, o entendimento promove a compreensão das dinâmicas históricas, sociais e econômicas que permeiam os indicadores de qualidade do ensino, incluindo o IDEB. Assim, busca-se privilegiar o diálogo com trabalhos que discutem práticas e políticas de formação, entendendo que a construção de conhecimento não é linear, mas sim marcada por pontos de convergência, tensão e reformulação.

Nesse sentido, o estudo de Pereira (2020) discute as políticas de avaliação externa e a questão da qualidade da educação no Brasil, especificamente os desafios impostos

tanto pela pandemia da COVID-19 quanto pelas desigualdades históricas que permeiam o espaço escolar. A autora ressalta a gravidade do contexto social “extremamente difícil, em virtude da pandemia do Coronavírus” (Pereira, 2020, p. 261), chamando a atenção para as consequências dessa realidade no que se refere ao enfraquecimento das já frágeis conquistas em prol de uma educação de qualidade.

Nessa perspectiva, assume relevo a discussão em torno do significado de “qualidade” na educação, reconhecendo que, conforme pontua Enguita, “se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, ‘qualidade’” (Enguita, 1997, p. 95). Entretanto, o uso recorrente do termo, seja por organismos internacionais ou por autoridades educacionais, não dispensa indagações sobre como as avaliações externas têm sido usadas para avaliar o que se entende por ensino de qualidade. Pereira (2020) traz questionamentos acerca da pertinência dos índices obtidos nas avaliações padronizadas como parâmetro exclusivo de aferição do desempenho institucional, perguntando se esses resultados dão conta, de fato, da complexidade do trabalho pedagógico ou se encobrem problemas estruturais, como carência de investimentos, falta de condições dignas para professores e crescente aprofundamento das desigualdades sociais (Pereira, 2020).

Ao trazer tal discussão sobre as contradições presentes na escola, Pereira (2020) também convida os profissionais da educação a irem além de uma perspectiva acomodada, pois “faz-se necessário que os profissionais da educação, pesquisadores consigam ‘recuperar a capacidade de indignação frente ao que está posto e expressar algum movimento que se oponha à inércia e ao conformismo’” (Freitas *et al.*, 2009, p. 70 *apud* Pereira, 2020, p.262). O que significa não se curvar à lógica que simplesmente traduz a qualidade em números ou coloca a avaliação como instrumento meritocrático de ranqueamento institucional. Antes, exige-se a problematização das condições em que ocorrem os processos de ensino e aprendizagem, na busca por “[compreender] o mundo em que vivem, entender suas amarras sociais e, assim, [se organizar] por melhores condições de estudo, formação e vida” (Pereira, 2020, p. 262).

A pesquisa de Pereira (2020) trata-se, portanto, de um debate que revela a urgência de se repensar o papel das avaliações externas na construção de uma escola comprometida com a formação integral do sujeito, indo além da mera aferição de índices. Em meio aos efeitos causados pela COVID-19, os questionamentos levantados pela autora esclarecem como as desigualdades estruturais se acentuam quando as instituições de ensino são obrigadas a reorganizar suas práticas pedagógicas e enfrentar as consequências de um

cenário excepcional. Estabelece-se, assim, uma linha de reflexão que exige resistência contra interpretações simplistas dos resultados educacionais e contra o silêncio diante das condições precárias de trabalho docente, assinalando a necessidade de uma reflexão coletiva que situe a escola em um horizonte emancipatório.

Já no estudo de Barbosa *et al.* (2021) o que é demonstrado é que a institucionalização do IDEB, somada às circunstâncias impostas pela pandemia da COVID-19, redefiniu as práticas e os processos investigativos relacionados ao desempenho escolar. Logo no início, os autores defendem “a necessidade de depreender os efeitos de sentidos postos pela institucionalização do IDEB” (Barbosa *et al.*, 2021, p. 1), pois essa lógica avaliativa não apenas mensura resultados, mas, em muitos casos, cria condições que direcionam o modo como gestores, professores e estudantes reagem às demandas da política educacional.

Os autores se depararam com a necessidade de realizar as coletas de dados em meio à paralisação das aulas presenciais, o que dificultou a capacidade de acessar a realidade empírica, especialmente para as entrevistas com os diretores escolares. Ainda assim, por meio da análise do IDEB das escolas investigadas por Barbosa *et al.* (2021), entende-se que, ainda que determinados indicadores indiquem evolução de pontuações, as oscilações entre as metas projetadas e os resultados atingidos fazem transparecer questionamentos acerca das peculiaridades de cada escola. Uma discussão que se aproxima do que Rezende (2020, p. 886 *apud* Barbosa *et al.*, 2021, p.5) denomina “um caminho promissor para a compreensão da avaliação em larga escala”, precisamente porque investiga as vicissitudes e usos dos testes padronizados, levando em conta as especificidades escolares, os desafios de gestão e as implicações didático-pedagógicas.

Diante disso, Barbosa *et al.* (2021) alertam que não basta classificar os estabelecimentos de ensino em rankings. Antes, é preciso decodificar o que as notas do IDEB significam em termos das competências efetivamente desenvolvidas pelos estudantes, das condições de trabalho dos profissionais, além de considerar as dimensões socioeconômicas de cada comunidade. Nesse sentido, o estudo destaca a importância de um conjunto teórico mais amplo para interpretar esses resultados: compreender os fatores que influenciam o desenvolvimento acadêmico pressupõe o exame das práticas de gestão, da qualidade das estratégias de ensino e da consistência do projeto pedagógico.

A sobreposição de camadas instaurada pela pandemia, segundo Barbosa *et al.* (2021), demonstrou que os índices de avaliação em larga escala, por si sós, não traduzem inteiramente o panorama de aprendizagens e relações no cotidiano dos estabelecimentos

de ensino. Para os autores, a ausência de vivências presenciais reforçou essa dificuldade, pois se perdeu parte da vivacidade do ambiente escolar, dos diálogos informais e da observação *in loco* dos recursos didáticos, práticas gestoras e valores impregnados no corpo docente e discente. Portanto, o estudo demonstra como o IDEB opera simbolicamente, alimentando expectativas em torno da melhoria da aprendizagem e suscitando dúvidas quanto à real efetividade de um indicador único para aferir a qualidade educacional.

É nessa chave de análise que Barbosa *et al.* apontam a relevância do diálogo entre dados quantitativos e as dimensões históricas, culturais e pedagógicas das escolas, acentuando a necessidade de uma “leitura aprofundada do índice, servindo de base para comparar as ações da organização do trabalho pedagógico da escola” (p. 10) e problematizar os sentidos atribuídos ao próprio IDEB.

Na sequência, a pesquisa de Costa e Brandão (2022) foi analisada, o trabalho destes autores parte de uma interpretação sistêmica dos efeitos da pandemia nos diferentes municípios brasileiros, contemplando dimensões socioeconômicas e indicadores educacionais que se relacionam com o debate sobre heterogeneidade de respostas e desigualdades estruturais.

Tal como já denunciado por Barbosa *et al.* (2021), o contexto pandêmico expôs e aprofundou disparidades preexistentes no campo educacional, tornando-se imprescindível compreender como as redes municipais foram capazes – ou não – de oferecer suporte efetivo aos estudantes e docentes em meio às restrições do período. De acordo com Costa e Brandão (2022, p. 11), “a falta de orientações nacionais e de programas sólidos de apoio às redes municipais gerou respostas heterogêneas e desiguais dos municípios à pandemia”, uma constatação que, junto há outras pesquisas, mostra a ineficiência de uma coordenação federativa uniforme no âmbito educacional.

Essa disparidade de respostas é capturada pelo Índice de Resposta Educacional dos Municípios à Pandemia (IREMP), apresentado por Costa e Brandão (2022). Os fatores se mesclam à ausência de um respaldo coordenado por parte de instâncias federais e estaduais, acentuando a fratura já verificada por Barbosa *et al.* (2021) quando as escolas, diante do fechamento emergencial, tiveram de improvisar recursos tecnológicos e estratégias de ensino remoto sem suporte homogêneo. Ao examinar a relação entre o IDEB dos anos iniciais e o IREMP, Costa e Brandão (2022, p.12) constata que “quanto maior o IDEB dos anos iniciais dos municípios, melhor tende a ser sua resposta às restrições impostas”, o que mostra que existem legados de investimento e gestão

educacional, e que estes exerceram influência sobre a capacidade de cada rede no enfrentamento da crise de Coronavírus.

Ainda mais contundente, porém, é a constatação de que a resposta desigual dos municípios afetou diretamente o agravamento das inequidades educacionais. De modo análogo ao que Barbosa *et al.* (2021) descreveram em seu relato de experiência, a escassez de meios tecnológicos e a fragmentação no acesso às plataformas digitais se conjugam aos baixos níveis socioeconômicos de determinadas localidades, resultando em um IREMP notadamente inferior.

Para Costa e Brandão (2022, p.15), essa condição fica nítida ao comparar redes que já possuíam alunos de estratos de renda mais baixos, pois “no grupo de municípios pertencentes ao nível mais baixo de nível socioeconômico, a média do IREMP foi de 0,32, cerca de metade daquela observada nos municípios de maior NSE”. O dado corrobora os alertas de organismos internacionais (OECD, 2021; UNESCO, 2021) e de pesquisadores brasileiros (Waltenberg; Simielli; Soares, 2021), que prognosticaram o aumento das disparidades após longos períodos de aulas suspensas ou conduzidas de forma inconsistente.

O estudo evidencia, ainda, que a regionalidade funciona como variável importante na explicação das diferenças de desempenho dos municípios no IREMP, embora tal fator possa tanto refletir conformações socioeconômicas e históricas quanto o papel mais ou menos ativo dos governos estaduais na formulação de políticas de apoio. Não obstante, a análise de variância (Anova) realizada por Costa e Brandão (2022, p.17) mostra que “o estado ao qual o município pertence tende a ser um fator relevante para a explicação da resposta das redes municipais”.

Um ponto que se conecta à leitura de Barbosa *et al.* (2021), que também destacam a influência decisiva das instâncias intermediárias de poder na provisão de recursos tecnológicos e na mediação de políticas formativas. De fato, se o objetivo é garantir mínimo de equidade na resposta escolar, a ação orquestrada entre os entes federativos surge como condição para atenuar as lacunas estruturais – algo que não ocorreu de forma homogênea no contexto brasileiro pandêmico.

No que diz respeito ao estudo apresentado por Silva (2022), igualmente coloca em pauta os efeitos da pandemia da COVID-19 sobre os processos de ensino e aprendizagem, sobretudo quando a oferta escolar precisou ser reorganizada em um regime remoto emergencial, amparado por decretos municipais e por normativas nacionais que visavam à contenção do vírus. As restrições, segundo a autora, trouxeram impactos que

transcendem o ambiente escolar e atingem a experiência cotidiana das famílias, deixando à mostra as desigualdades estruturais que já permeavam o cenário educacional.

Os documentos coletados por Silva demonstram que os decretos e leis municipais que, apesar de assegurarem a continuidade das atividades letivas de forma não presencial, nem sempre lograram atenuar as dificuldades impostas às famílias, especialmente no que se refere a infraestruturas de acesso a recursos tecnológicos, formação digital de professores e disponibilidade de conexão à internet.

Nesse contexto, a adoção do ensino remoto, embora necessária, revelou falhas formativas e metodológicas. Silva (2022, p. 52) esclarece que “as atividades escolares não presenciais foram aquelas utilizadas pelos professores [...] destinadas à interação com o estudante por meio de orientações impressas e/ou por aplicativo de mensagens instantâneas”. O procedimento, embora emergencial, demandou esforços tanto dos docentes, que se viram confrontados com tecnologias pouco familiares, quanto das famílias, conclamadas a exercer um papel de apoio antes restrito aos muros da escola.

A imposição de distanciamento social, aliada à precariedade de acesso digital para parcela dos estudantes, remete à problemática da “desigualdade informacional” (Wiese, 2022), pois muitos não tinham equipamentos adequados ou mesmo conectividade suficiente para acompanhar conteúdos e atividades, ainda que o MEC tivesse autorizado a substituição das aulas presenciais por remotas.

A pesquisa de Silva (2022) traz o exemplo de alunos da agricultura familiar, cujo acesso à internet e aos dispositivos eletrônicos se mostrou menos problemático do que em outras realidades rurais do país (a pesquisa teve como foco escolas do município de Santa Helena-PR), mas que ainda assim experienciaram dificuldades para compreender as atividades e manter a atenção nos estudos em casa. Embora as famílias “contassem com a fibra para manter a rotina de estudos” (Silva, 2022, p. 58), o relato dos estudantes, presentes no estudo, indica que o apoio recebido por parte dos pais ou irmãos nem sempre supriu a falta de mediação pedagógica presencial.

Silva (2022) adotou a Prova Paraná como um instrumento de caráter diagnóstico, e com isso verificou que a queda no desempenho foi mais acentuada em disciplinas como História e Ciências, confirmando uma percepção dos estudantes de que o aprendizado em áreas que precisam de mais contextualização e debate foi prejudicado. A autora destaca ainda que os alunos relataram “dificuldades de natureza emocional, tecnológica, metodológica” (Silva, 2022, p.60), corroborando a tese de que a súbita transição do ensino

presencial para o remoto escancarou a fragilidade de preparar professores e estudantes para novas modalidades de aprendizagem.

Não obstante, o estudo de Soares (2024) procura avaliar o desempenho educacional antes e depois da pandemia da COVID-19. Em especial, o autor destaca a necessidade de levar em conta indicadores que dialoguem com múltiplos determinantes — sociais, pedagógicos e institucionais — e, sobretudo, que sejam capazes de fazer sentido em diferentes realidades. A lógica subjacente a esse processo não se limita, portanto, ao cálculo de variáveis estatísticas: requer, também, uma atenção crítica às condições de oferta e à capacidade de absorção dos estudantes em cada contexto.

Na perspectiva delineada por Soares (2024), a mensuração dos impactos da pandemia carece de múltiplos olhares que deem conta da heterogeneidade e das condições diferenciadas de cada instituição, família e comunidade. Essa constatação sustenta as premissas que o autor usa ao longo de sua pesquisa: não basta medir a variação nos indicadores educacionais de 2019, 2021 e 2023, pois as oscilações podem refletir fatores extrínsecos ao ambiente pedagógico em si, como o contexto socioeconômico, a disponibilidade de recursos tecnológicos e a estabilidade dos professores na escola (IRD).

É por isso que o modelo conceitual adotado por ele tem ênfase em fatores intraescolares, não em abordagens lineares. Como esclarece Soares, a superposição dos diferentes eixos — família, sociedade, escola e aluno — impõe um grau de complexidade que obriga o pesquisador a recorrer a metodologias de regressão que considerem simultaneamente os efeitos advindos de cada um desses campos.

A partir dessa compreensão, o conjunto de regressões lineares múltiplas apresentado passa a desvendar a ideia de que a pandemia afetou especialmente aqueles cenários em que, mesmo com indicadores de formação docente relativamente favoráveis, o nível socioeconômico da comunidade escolar limitava ou inviabilizava o acesso a um ensino remoto eficiente. Para Soares (2024), a resposta educacional à pandemia, ainda que configurada em grandes linhas por decretos estaduais e federais, se efetivou de modo muito diverso, a depender das condições locais de conectividade, disponibilidade de equipamentos e, principalmente, da dinâmica familiar de apoio aos estudos. Assim, a diferença entre o desempenho real obtido no ano de 2021 e o desempenho esperado calculado via modelos regressivos não deve ser interpretada como falha do sistema escolar, mas como evidência de que os efeitos da crise sanitária encontraram, em diferentes escolas, distintas capacidades de resposta.

De maneira geral, Soares (2024) fortalece a compreensão de que a pandemia ocasionou perdas efetivas de aprendizagem, mas também promoveu o debate sobre a urgência de práticas de recomposição curricular e de políticas públicas direcionadas a suprir falhas estruturais, como a precariedade tecnológica e a alta rotatividade docente em certas regiões. Para o autor, políticas compensatórias de curto prazo não serão suficientes; será preciso, sim, um redesenho das condições de aprendizagem, com práticas individualizadas para os casos mais críticos e investimentos em formação contínua. Nesse sentido, o diálogo entre as estatísticas oficiais e os modelos conceituais que incluem determinantes intra e extraescolares constitui uma via para planejar soluções de maior alcance.

Já o estudo de Guarizo (2023) propõe uma reflexão dos indicadores educacionais e dos efeitos que o ensino remoto, imposto pela pandemia, exerceu sobre o desempenho escolar na rede estadual paulista, com ênfase nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em consonância com as abordagens de Soares, a autora destaca que “um indicador educacional é uma expressão em geral numérica, mas que, em si, não altera a realidade que traduz” (Guarizo, 2023, p. 21), o que implica realizar uma leitura que vá além dos números e que valorize o trabalho pedagógico enquanto processo dialógico e coletivo.

Para Guarizo (2023), os indicadores – especialmente o IDESP – foram concebidos para orientar políticas públicas que visam à melhoria da qualidade do ensino, articulando os conceitos de desempenho e fluxo escolar. Essa lógica de composição, fundamentada na combinação de dados de proficiência (obtidos através de avaliações como o SARESP) e de indicadores de promoção, faz parte da necessidade existente, de que as escolas priorizem não apenas a permanência do aluno, mas principalmente o desenvolvimento das competências previstas para cada etapa. Fernandes (2012, p.17) já apontava que “a elaboração de testes padronizados e a ampla divulgação de seus resultados por escola tem se tornado uma prática generalizada na educação mundial” – um movimento que, segundo a autora, culminou na criação de instrumentos como o IDEB e, mais especificamente, o IDESP em São Paulo.

Contudo, a análise crítica de Guarizo (2023) evidencia que, apesar dos avanços obtidos no período que antecedeu a pandemia – quando o IDESP apresentava uma evolução positiva contínua –, o retorno pós-pandêmico foi marcado por uma queda brusca nos resultados. Segundo os dados apresentados, a média anual de evolução dos anos iniciais passou de 86,6% no período de 2007 a 2019 para -30,37% no intervalo de 2019 a 2021, ou seja, uma deterioração significativa que demonstra a fragilidade das estruturas

educacionais. Um resultado que não é meramente numérico, mas mostra que o ensino remoto – longe de promover uma transformação pedagógica sustentável – acabou por acentuar as desigualdades sociais já existentes, limitando a efetivação de uma educação de qualidade, conforme preconizado pela LDB/96.

Como afirma Werle (2011, p.769), “o trabalho pedagógico não é um trabalho de aplicação de uma técnica, e sim de articulação de grupo, de entendimento de pessoas, de acerto e erro”. Assim, o hiato observado no IDESP pós-pandêmico é interpretado por Guarizo como o reflexo das falhas estruturais e tecnológicas, e da dificuldade em promover uma real articulação entre as práticas pedagógicas e as necessidades dos alunos no ensino remoto emergencial.

No que diz respeito ao estudo de Nunes, Coutinho e Vasconcelos (2023), este propõe uma análise da política pública de avaliação externa na rede municipal de Sobral, mostrando como os indicadores orientam, mas também limitam, as ações para o aprimoramento da qualidade do ensino. Assim, de acordo com a análise dos dados oficiais – extraídos do SAEB e do PISA – feita pelos autores, se confirma a relevância de indicadores alinhar as práticas pedagógicas com a inovação tecnológica para se obter uma educação de qualidade e equidade.

Mas da mesma forma que outros estudos, embora o período de 2007 a 2019 tenha sido marcado por uma evolução positiva dos índices de Sobral, o contexto pós-pandêmico trouxe uma queda nos resultados, sobretudo nos anos iniciais. A regressão reforça o fato de que a busca por metas e resultados, se não acompanhada de uma prática pedagógica inclusiva, pode acentuar as desigualdades – “o professor pode optar por trabalhar mais com os melhores alunos para aumentar a média da turma e abandonar de vez os alunos com maiores dificuldades” (Soares; Marotta *apud* Setúbal, 2010, p. 345).

Assim, Nunes, Coutinho e Vasconcelos (2023) sugerem que a interpretação dos indicadores deve ser feita de forma crítica e contextualizada, ressaltando que os números, por si só, não transformam a realidade. É preciso, antes, “entrar na escola e valorizar a importância do trabalho pedagógico, que não é um trabalho de aplicação de uma técnica, e sim de articulação de grupo” (Werle, 2011, p. 769).

Já Gomides (2022, p. 21) ressalta que “Minas Gerais é considerado o segundo estado mais populoso do país, com 21 milhões de habitantes, e que possui o maior número de cidades, totalizando 853 municípios”, uma diversidade que encontra paralelo com os dados do Censo Escolar (2019) – que apontam para uma concentração urbana e, simultaneamente, a existência de áreas rurais com realidades marcadamente distintas –

são realidades que cada uma, a sua maneira, impõem desafios à implementação de políticas públicas de avaliação que sejam sensíveis às especificidades regionais.

No âmbito político, o estudo de Gomides (2022, p. 22) demonstra que, com a eleição de Romeu Zema e a adoção de uma agenda neoliberal, surgiu a proposta de “ensino público com soluções do ensino privado”, o que, conforme Pereira e Valente (2021, p. 3), “apresenta indicativos de caminhar em direção oposta a uma educação transformadora e emancipatória”. Essa orientação, segundo os autores, é de privilegiar a lógica de mercado e a padronização dos processos avaliativos. Para Gomides (2022), incorre que a efetivação dos indicadores de qualidade, embora imprescindíveis para a prestação de contas e a definição de metas, precisa ser acompanhada de uma reflexão sobre as políticas de gestão e a necessidade de práticas pedagógicas que promovam, de forma equitativa, o desenvolvimento integral dos alunos.

Já Paula, Rodrigues, Soares e Lima (2021) problematizam, de forma incisiva, como a abrupta transição do ensino presencial para o remoto não apenas expôs as fragilidades históricas da educação pública brasileira, mas também aprofundou as desigualdades por meio de adaptações tecnocráticas dos mecanismos avaliativos. Segundo os autores, “muitos Estados deixaram de aplicar suas avaliações externas, adiaram ou adaptaram seus modelos de avaliação de desempenho estudantil” (Paula *et al.*, 2021, p. 2), essa prática longe de ser neutra, reforçou um viés que beneficia contextos mais favorecidos, enquanto penaliza os setores mais vulneráveis.

A análise de Paula *et al.* (2021) reforça que a lógica de “resultados” implementada durante a pandemia tende a ampliar as desigualdades, pois a ausência de avaliações uniformes e a adaptação tardia dos modelos avaliativos criam um cenário de incerteza e exclusão. Assim, o estudo de Paula *et al.* (2021) mostra que a suspensão ou modificação das avaliações externas durante a crise comprometeu o acompanhamento do desempenho dos alunos, e fragilizou a capacidade do sistema de identificar e intervir nas defasagens de aprendizagem.

Não obstante, o estudo de Mendes (2023), destaca que, embora os resultados dessas avaliações sejam utilizados para orientar políticas públicas, suas repercussões nas práticas pedagógicas frequentemente geram tensões. Segundo Mendes (2023, p.3), “as avaliações externas têm um impacto significativo no sistema de ensino, pois são utilizadas como uma ferramenta de mensuração do desempenho dos estudantes, escolas e redes de ensino”. Contudo, a autora alerta para os efeitos contraditórios dessa ênfase, incluindo a padronização das práticas pedagógicas, que por vezes resulta em uma educação restrita

e desigual. Em linha com a análise de Mendes, Vianna (2003) sustenta que os resultados das avaliações muitas vezes geram "pressão sobre as escolas e professores", o que leva a um foco excessivo na preparação para esses testes, em detrimento de uma perspectiva educativas mais complexa que incorporaria uma formação integral e cidadã dos estudantes.

A avaliação externa, em sua perspectiva, “não consegue captar totalmente a diversidade de aprendizagem e as habilidades dos estudantes” (Mendes, 2023, p. 4), o que limita sua eficácia como um instrumento de avaliação da qualidade educativa. A crítica de Vianna (2003), igualmente relevante, corrobora esse ponto ao afirmar que muitas vezes a avaliação em larga escala não faz jus à real complexidade dos problemas educacionais, dado seu "linguajar demasiadamente técnico" e sua dificuldade de ser apropriada pelos professores no processo pedagógico (Vianna, 2003, p. 45), o que certamente contribui para que as políticas educacionais baseadas nestes índices sejam mais equivocadas do que positivas.

3 - POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA NA EDUCAÇÃO IDEB/SAEB

3.1. Políticas públicas

Na literatura, “política pública” deixou há muito de ser sinônimo de “ação do Estado” em sentido genérico; trata-se de um campo de conhecimento que combina a análise das instituições políticas, a disputa de interesses sociais e a engenharia de soluções coletivas. Celina Souza (2006) lembra que o termo consolidou-se como subárea da Ciência Política quando a atenção dos pesquisadores norte-americanos se deslocou das grandes teorias sobre o Estado para o exame daquilo que o governo efetivamente faz. O marco, ainda nos anos 1930, é a introdução da expressão *policy analysis*³ por Harold Lasswell, que defendia a produção de conhecimento “útil” ao processo decisório.

A política pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos EUA, rompendo ou pulando as etapas seguidas pela tradição europeia [...] O pressuposto analítico que regeu a constituição e a consolidação dos estudos sobre políticas públicas é o de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado cientificamente e (b) analisado por pesquisadores independentes (Souza, 2006, p. 22-23)

Duas circunstâncias históricas potencializaram essa inflexão: (i) o esforço de guerra e, em seguida, a Guerra Fria, que valorizaram o cálculo tecnocrático — exemplificado pela criação da RAND Corporation⁴, em 1948 —, e (ii) a crise fiscal dos anos 1970, que recolocou a eficiência orçamentária no centro da agenda governamental. Essas fases explicam por que a disciplina se estruturou, primeiro, como ferramenta de

³ *Policy analysis* refere-se a um campo interdisciplinar voltado ao estudo sistemático das políticas públicas, enfatizando tanto a compreensão dos processos de formulação, implementação e avaliação quanto a produção de conhecimento voltado à tomada de decisão. Introduzida por Harold Lasswell nos anos 1930 e consolidada no pós-guerra, essa abordagem buscou romper com as grandes teorias abstratas do Estado, privilegiando uma análise pragmática e instrumental do que os governos fazem, com base em evidências empíricas e métodos de avaliação de impacto. Para Lasswell (1951), a *policy analysis* deveria ser orientada por uma perspectiva “policy sciences of democracy”, articulando ciência, valores e soluções práticas para problemas públicos.

⁴ A *RAND Corporation* (Research and Development Corporation) é um think tank norte-americano fundado em 1948, inicialmente como um projeto da Douglas Aircraft Company em parceria com a Força Aérea dos Estados Unidos. Posteriormente tornou-se uma organização independente sem fins lucrativos dedicada à pesquisa e análise para a formulação de políticas públicas baseadas em evidências. Seu papel foi central na consolidação do chamado “cálculo racional” nas decisões governamentais, especialmente durante a Guerra Fria, quando desenvolveu modelos matemáticos de estratégia nuclear, teoria dos jogos e análise de sistemas, influenciando decisivamente o surgimento das ciências da decisão e das políticas públicas como campos aplicados do saber (AMARAL, 2022).

aconselhamento (o “lado aplicado”) e, depois, como campo analítico preocupado em compreender a relação entre problema público, decisão política e resultados sociais.

Souza (2006) destaca quatro “pais fundadores” — Lasswell, Simon, Lindblom e Easton —, cada qual adicionando peças à arquitetura conceitual; racionalidade limitada, incrementalismo, sistema de inputs e outputs, e a inseparabilidade entre conflito e escolha. Ainda assim, o traço comum está no reconhecimento de que política pública é a soma (intencional) das atividades governamentais, incluindo a decisão de nada fazer (Dye, 1984).

No Brasil, o termo ganhou proeminência a partir da redemocratização⁵, contexto histórico pós-ditadura militar, que vai principalmente de 1985 em diante, quando a necessidade de formular políticas distributivas e de responder ao ajuste fiscal convergiu com a importação de modelos analíticos norte-americanos e europeus. Mas, como adverte Souza (2006, p. 40), compreender políticas públicas exige relacionar “instituições, interesses, ideias e trajetórias históricas” — lembrando que regras formais, crenças e trajetórias passadas limitam e moldam escolhas presentes.

Nesse sentido, cabe questionar: Quem governa a escola brasileira? A pergunta parece simples, e a resposta deveria estar dentro das fronteiras do Palácio do Planalto ou da Praça dos Três Poderes. Contudo, essa não é a realidade, em pleno século XXI, as matrizes que orientam currículos, avaliações e financiamento escolar são construídas em gabinetes cosmopolitas, redigidas em inglês técnico-financeiro e depois vertidas em “diretrizes” locais que poucos docentes chegam a ler integralmente.

Assim, as diretrizes educacionais hoje são oriundas de organismos internacionais como o GBM - Grupo Banco Mundial e a OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Na realidade, esses organismos chegam com o nome de “parceiros”. Entretanto, toda parceria carrega condições. Financiamento chega acompanhado de pacotes normativos e glossários que naturalizam a linguagem das

⁵ O processo de redemocratização no Brasil refere-se ao período histórico que marcou a transição do regime autoritário civil-militar (1964–1985) para um regime democrático, caracterizado pela ampliação das liberdades civis, pela reorganização dos partidos políticos, pela retomada das eleições diretas e pela elaboração da Constituição Federal de 1988. Trata-se de uma transição pactuada, marcada por tensões entre abertura institucional controlada pelo regime e pressões sociais por participação popular, como expressam o movimento Diretas Já e a mobilização por anistia política. A redemocratização não se limitou a uma mudança institucional, mas implicou também a reconfiguração do papel do Estado, abrindo espaço para a formulação de políticas públicas com foco em direitos sociais e cidadania (DREIFUSS, 1981; FAUSTO, 1995; AVELAR, 2001).

competências, da produtividade e da responsabilização (OCDE, 2014; GBM, 2018). É o “money talks”⁶ revestido de retórica pedagógica.

A origem do Banco Mundial remonta ao Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), criado na conferência de Bretton Woods (1944) juntamente ao Fundo Monetário Internacional (FMI). Nas décadas seguintes, outras instituições – como a Corporação Financeira Internacional e a Associação Internacional de Desenvolvimento – foram se agregando, formando o atual Grupo Banco Mundial, sediado em Washington-DC (Pereira, 2010). No uso corrente, a expressão “Banco Mundial” refere-se ao conjunto BIRD + AID, responsável por operações que alcançam hoje mais de 180 países (Banco Mundial, 2017).

Sua atuação organiza-se em quatro eixos: (i) financiamento – por meio de empréstimos ou créditos, sempre acompanhados de condicionalidades; (ii) aconselhamento e assistência técnica; (iii) produção e difusão de pesquisa aplicada ao desenvolvimento; e (iv) articulação política de coalizões multilaterais (Pereira, 2016). Ao atrelar recursos financeiros a exigências de política econômica, o Banco reproduz e expande sua agenda, pois governos frequentemente usam tais condicionalidades como argumento para aprovar reformas impopulares (Robertson; Verger, 2012). Além disso, a pesquisa interna – orientada para legitimar as próprias recomendações da instituição – constrói métricas e rankings que passam a balizar o debate internacional (Pereira, 2010).

A entrada do Banco Mundial no Brasil no âmbito da educação é tardia, o primeiro empréstimo data de 1962 e focava a construção de infraestrutura escolar (Mcnamara, 1968). Durante a presidência de Robert McNamara (1968-1981), a educação ganhou centralidade como estratégia de “combate à pobreza”, alinhada à teoria do capital humano (Mcnamara, 1968). Já nos anos 1980, a crise da dívida e a ascensão do neoliberalismo levaram o Banco a utilizar os chamados “empréstimos de ajuste estrutural”, impondo reformas fiscais e abertura de mercados que atingiram fortemente os orçamentos sociais, inclusive o educacional (Pereira, 2010).

Nos anos 1990, sob o lema “educação para todos”, a instituição passou a defender uma reforma sistêmica baseada na dupla lógica da centralização curricular e da

⁶ A expressão *money talks* é um provérbio da língua inglesa que sintetiza, de forma coloquial, a capacidade do dinheiro de influenciar decisões e moldar comportamentos, mesmo em contextos regulados por normas éticas, jurídicas ou institucionais. Em sua acepção crítica, sugere que o poder econômico frequentemente suplanta princípios democráticos ou argumentos racionais, convertendo interesses privados em decisões públicas. Tal compreensão ecoa nas análises de Bourdieu (1998), ao tratar do capital econômico como vetor de dominação simbólica, e nas leituras da Teoria Crítica, que denunciam a colonização do mundo da vida pela lógica do mercado (HABERMAS, 1987).

descentralização gerencial, além da adoção de avaliações padronizadas e da participação crescente do setor privado (Banco Mundial, 2017). Inspirado na Nova Gestão Pública,⁷ o Banco propõe que Estados atuem como reguladores enquanto organizações privadas – lucrativas ou filantrópicas – se tornam provedoras do serviço, fomentando competição e gestão por resultados (Robertson; Verger, 2012). A partir de 2011, a agenda desloca o foco do acesso para a “crise da aprendizagem” e reforça a ênfase em métricas de desempenho (Banco Mundial, 2017).

Nessa mesma década, as chamadas “reformas de primeira geração” escancaram a nova face do Estado neoliberal, a redução do gasto público, a privatização de serviços e a crescente influência de agências multilaterais sobre os destinos da educação (Fagiani, 2019). No Brasil, esse fluxo de poder convergiu para a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, o Decreto 2.208/97 e, mais tarde, para o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

No Brasil, entre 1989 e 2020, apenas 4,5 % da carteira de US\$ 46,3 bilhões contratada com o Banco destinou-se à educação; ainda assim, esses valores funcionaram como veículo para difundir prescrições de ajuste fiscal, focalização do gasto e parcerias público-privadas (Pereira, 2016). O relatório *Um ajuste justo* (Banco Mundial, 2017) exemplifica essa orientação ao recomendar redução de despesas obrigatórias, cobrança de mensalidades no ensino superior público e bônus de desempenho a professores. Tais propostas suscitaram forte reação de pesquisadores, que denunciaram fragilidades metodológicas e efeitos regressivos sobre a equidade educacional (Druck; Filgueiras; Moreira, 2018). Em síntese, ainda que o aporte financeiro seja modesto, a influência normativa do Banco Mundial permanece significativa, sustentada por redes de pesquisa, assistência técnica e agendas que moldam políticas nacionais segundo um viés de mercado (Druck; Filgueiras; Moreira, 2018).

O Banco Mundial, em seus relatórios de 2018, esclareceu o vínculo entre produtividade e juventude escolarizada, ao afirmar que “o novo currículo do ensino médio é uma reforma muito esperada e promissora” para elevar o engajamento dos adolescentes e, assim, desenvolvê-los como mão de obra polivalente (Banco Mundial, 2018, p. 66).

⁷ Os princípios da Nova Gestão Pública proclamam a introdução no setor público de práticas típicas da gestão empresarial visando maior eficiência, eficácia e economia — os chamados “três E” — além de descentralização, competição entre prestadores, gestão por resultados e accountability social. Inspirado nos modelos anglo-saxões, Bresser-Pereira propõe que o Estado assuma o papel de regulador, enquanto organizações privadas ou filantrópicas gestionem serviços públicos, fomentando flexibilidade administrativa, controle externo e responsabilização social por meio de avaliações de desempenho e contratos de gestão (BRESSER-PEREIRA, 1996; 2004)

Nada disso seria possível sem um “arbitrário cultural” legitimado como neutro (Bourdieu; Passeron, 1982). As recomendações internacionais funcionam como novo cânone escola, e quem não as adota “fica para trás” nos rankings globais. A velha autoridade do livro didático cede lugar à autoridade da tabela comparativa.

Dessa forma, a OCDE, sobretudo por meio do PISA, incentiva o Brasil a comparar seus resultados com os dos países-membros e a investir em avaliações em larga escala, sob o pretexto de diagnosticar defasagens, mas, na verdade, instrumentaliza o óbice à crítica, submetendo professores e escolas à “cultura da pedagogia das competências” (Pereira, 2019; OCDE, 2015).

Diante desse cenário, é evidente que a OCDE, junto a outros organismos multilaterais como o Banco Mundial, atua como um governo invisível sobre a educação brasileira, deslocando o poder de decisão do âmbito democrático nacional para gabinetes internacionais que traduzem interesses econômicos em diretrizes pedagógicas. Ao impor métricas padronizadas e avaliações comparativas como o PISA, a OCDE constrói uma narrativa de “crise educacional” que legitima reformas alinhadas à lógica de mercado, promovendo uma pedagogia das competências que silencia o debate crítico sobre as reais condições de ensino. Assim, o que se apresenta como cooperação técnica disfarça uma tutela política que limita a autonomia pedagógica, enfraquece a gestão democrática da escola pública e subordina a educação à engrenagem produtiva global, evidenciando que, no século XXI, a pergunta “quem governa a escola brasileira?” revela uma resposta incômoda: quem governa não está dentro da escola, mas muito além de suas fronteiras.

A Emenda Constitucional 95/2016, que estabeleceu o teto de gastos sociais, foi um marco decisivo, pois reduziu o investimento em educação e retroalimentou a agenda neoliberal em curso. As metas do PNE, por sua vez, ficaram condicionadas ao discurso austero de “eficiência orçamentária” (Saviani, 2009). Para Kuenzer (2002) transferir para o indivíduo a “responsabilidade da empregabilidade” é estratégia de desresponsabilizar o Estado. A OCDE propõe a todo momento “*up-skilling*” e “*re-skilling*”⁸, mas raramente discute a precariedade estrutural do mercado de trabalho periférico.

⁸ Os termos *up-skilling* e *re-skilling* são amplamente utilizados por organismos multilaterais como a OCDE e designam estratégias de atualização e reconversão das competências profissionais. *Up-skilling* refere-se à elevação do nível de qualificação do trabalhador, geralmente dentro de sua área de atuação, com vistas a acompanhar as transformações tecnológicas e produtivas. Já *re-skilling* diz respeito à aquisição de novas habilidades para a transição a ocupações distintas, diante da obsolescência ou extinção de funções. Apesar de frequentemente apresentados como soluções técnicas para o desemprego estrutural, esses conceitos negligenciam os condicionantes históricos e sociais da precarização do trabalho em economias periféricas (ANTUNES, 2018).

Em 2017, a Lei 13.415 instituiu o Novo Ensino Médio (NEM), em um formato que fragmentou o currículo em itinerários formativos, deslocando o aluno da centralidade do conhecimento para a esfera da empregabilidade. Sob essa perspectiva, a formação técnica se confunde com a pedagogia do “aprender a aprender”, cujo foco é o ajuste às necessidades produtivas passando a enfatizar competências, habilidades e atitudes valorizadas pelo setor produtivo, ancoradas em lógicas gerencialistas e de empregabilidade precoce. Nesse sentido, a escola deixa de ser um espaço de formação humana ampla para assumir o caráter de um centro de qualificação de força de trabalho, subordinando os projetos de vida dos jovens às demandas conjunturais do mercado, em um processo de intensificação da mercantilização da educação e de consolidação de políticas educacionais alinhadas à racionalidade neoliberal. (Ciavatta; Ramos, 2012; Duarte, 2001).

O projeto do Banco Mundial “Apoio à Operação Reforma do Ensino Médio” reservou US\$250 milhões ao Brasil, condicionado à assinatura de termos de compromisso estaduais, à publicação de matrizes de avaliação do ENEM e ao treinamento de técnicos e professores no novo currículo (Banco Mundial, 2018). Essas condicionalidades demonstram a defesa de uma pedagogia instrumental que supõe o indivíduo flexível, multitarefas e resiliente – exatamente as qualidades demandadas pela lógica pós-fordista do capital flexível (Antunes, 2009; Rummert, 2013).

Saviani (2009) aponta que, ao abdicar da função de formar sujeitos críticos, o sistema passa a celebrar a mercantilização do saber, relegando o conhecimento sistematizado a papel secundário e estimulando o empreendedorismo desde a infância. Já Antunes (2009) alerta que a flexibilização produtiva se traduz em precarização das relações trabalhistas, a escola, ao modelar trabalhadores “empreendedores de si mesmos”, legitima a retirada de garantias e a terceirização – ou “pejotização” – como modos irreversíveis de organização do trabalho.

Nesse mesmo contexto, Demo (1986) cunhou o conceito de pobreza política para descrever a exclusão dos atores reais (docentes e estudantes) dos processos de decisão. Essa ausência de participação agrava o caráter autoritário das reformas, que seguem mandatos externos e alheios às necessidades locais. Ainda, conforme Kuenzer (2017), a divisão internacional do trabalho transforma o Brasil em fornecedor de mão de obra de média qualificação – uma circunstância sustentada pelas políticas do GBM e da OCDE, que formatam itinerários técnicos de baixa complexidade.

Assim, SAEB, IDEB, ENEM, todos reformados passam a fazer parte de uma engrenagem de monitoramento permanente. Freitas (2011) lembra que a mensuração padronizada reduz a complexidade da aprendizagem a um número passível de ranqueamento – e ranqueamento alimenta a lógica de mercado escolar. O que está em paralelo a descrição de Ciavatta e Ramos (2012) que nomearam essa fase como “Era das Diretrizes”, década de 90, início dos anos 2000, onde ocorre uma sucessão de normativos que impuseram a lógica do mercado ao currículo, diluindo disciplinas clássicas e subordinando-as a objetivos economicistas. Isso tudo é justificado pela OCDE pelo fato de 36 % de jovens 18-24 anos estarem fora da escola e do trabalho, e assim vender uma solução; ampliar o ensino profissionalizante e técnico, ampliar o número de escolas-empresas. Contudo, isso subestima contextos de informalidade, racismo estrutural e violência territorial.

Na esteira desse descompasso, conforme os dados de 2021 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o ENEM perde força como porta de entrada ao ensino superior, o que pode ser observado na queda drástica de inscritos em 2021 e 2022. No mesmo sentido, o FIES, que em 2014 fornecia centenas de milhares de contratos novos, entrou em fase de colapso, empurrando uma juventude majoritariamente oriunda da escola pública para o limbo da “escola-mercado-de-trabalho” (Motta; Frigotto, 2017).

Assim, políticas públicas educacionais, quando elaboradas sob tutela financeira e epistêmica de organismos internacionais, tendem a reproduzir hierarquias globais. Reconhecer a partitura não basta; é preciso reescrevê-la em diálogo crítico com quem vive a escola e não apenas a estuda à distância.

3.2. Políticas públicas de Avaliação Externa

Políticas de avaliação externa sempre foram alvo de debates complexos, pois são questões que não tem como serem analisadas de forma simplista, afinal, é algo que envolve processos históricos, interesses econômicos e influências políticas que afetam, de maneira significativa, o funcionamento dos sistemas de ensino. Barroso (2005) esclarece que a própria noção de regulação na educação se revela polissêmica, uma vez que integra dimensões de coordenação, controle e influência, exercidas por autoridades e atores diversos, enquanto as regras não podem prever todas as nuances da prática escolar cotidiana.

As origens do que se chama regulação estatal na educação derivam, em parte, da necessidade de estabelecer meios para aferir a eficiência do investimento público e para garantir o acesso equitativo a um bem considerado essencial. Contudo, a avaliação externa não se limita a um procedimento técnico de aferição de desempenhos: ela incide na governança do sistema e expõe o conflito entre burocracia, mercado e participação social. Afonso (2003) observa que as reformas de modernização adotadas nas últimas décadas, em distintos países, se ancoraram em modelos que reforçam a busca por resultados numéricos, na forma de índices e ranqueamentos, deslocando as discussões sobre qualidade para parâmetros quantitativos, nem sempre sensíveis às singularidades de cada realidade local.

A adoção de avaliações externas, segundo Maroy e Dupriez (2000), insere-se no contexto de uma “regulação de controlo” que procura padronizar a observância de metas e procedimentos, e de uma “regulação autônoma” que parte das práticas e das estratégias de adaptação das escolas. Desse modo, há uma coabitação de lógicas: de um lado, instâncias centrais produzindo parâmetros e estatísticas; de outro, agentes locais interpretando os dados e readequando as rotinas pedagógicas. Essa disputa reflete a dinâmica de um sistema social complexo, no qual não há uma linearidade causal entre a promulgação de normas e os efeitos concretos sobre a aprendizagem.

Crozier e Friedberg (1977) já haviam mostrado que, em sistemas humanos, a regulação não se faz por meio de algoritmos ou métodos cibernéticos de reajustamento automático, mas por negociações e jogos estratégicos entre atores que dispõem de graus variados de poder. Ao transplantar esse raciocínio para o campo educacional, compreenderemos que a avaliação externa não opera por si mesma: ela depende de como diretores, professores, estudantes e famílias reagem aos indicadores. Em realidades marcadas por desigualdades, uma mera comparação de resultados pode redundar em processos de estigmatização de algumas escolas e comunidades, reforçando mecanismos de exclusão já existentes.

Em certos contextos, a avaliação externa revela matizes de privatização ou quase-mercado. Quando há forte ênfase na competitividade, especialmente em sistemas que publicam ranqueamentos, as escolas passam a competir por melhores posições, visando atrair alunos e reconhecimento social. Nessa lógica, indicadores acabam influenciando diretamente a formulação de políticas municipais ou estaduais, que favorecem unidades com melhor desempenho. Tal dinâmica é questionada por autores como Reynaud (2003),

para quem a regulação implica múltiplas fontes e finalidades que podem entrar em conflito, seja pela heterogeneidade de atores, seja pelas desigualdades de recursos.

Barroso (2005, p.733-734) esclarece ainda que “a regulação do sistema educativo não é um processo único, automático e previsível, mas sim um processo compósito que resulta mais da regulação das regulações, do que do controlo direto da aplicação de uma regra sobre a ação dos ‘regulados’”. Isso expõe, de forma contundente, como o funcionamento de avaliações externas, enquanto política pública, deve ser entendido em termos de interações complexas, em que as diretrizes institucionais se relacionam às situações vividas nas escolas. Nesse sentido, essa constatação reforça a necessidade de examinar não só a formulação oficial das metas, mas também as mediações políticas e culturais que condicionam sua recepção. Barroso (2005, p. 734) esclarece de modo bastante elucidativo:

A diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, equilíbrio ou transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interacção dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político. Por isso, mais do que falar de regulação, seria melhor falar de ‘multi-regulação’, já que as acções que garantem o funcionamento do sistema educativo são determinadas por um feixe de dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam entre si, ou pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios, objectivos, processos e resultados. Os ajustamentos e reajustamentos a que estes processos de regulação dão lugar não resultam de um qualquer imperativo (político, ideológico, ético) definido a priori, mas sim dos interesses, estratégias e lógicas de acção de diferentes grupos de actores, por meio de processos de confrontação, negociação e recomposição de objectivos e poderes.

Isto é, a avaliação externa deve ser compreendida como parte de um arranjo mais amplo, que inclui atores institucionais, comunidades escolares e até organismos internacionais. A ideia de multirregulação sugere que, em vez de meramente impor padrões, o Estado ou agências avaliadoras interagem com instâncias descentralizadas e interesses divergentes, o que resulta em hibridismos de difícil previsão.

Há também variações significativas de país para país. Em realidades centralistas, a avaliação externa tende a ser conduzida por agências centrais, com metodologias unificadas e potencial de induzir políticas de correção mais uniformes. Entretanto, em contextos que adotam a livre escolha das famílias e a competição escolar, essas avaliações convertem-se em critério de mercado, estimulando a seleção de alunos em escolas top, como descreve Afonso (2003), fazendo com que a função do poder público se restrinja à

legitimação de mecanismos competitivos. Esse tipo de arranjo levanta sérias perguntas sobre a efetividade da avaliação externa para promover equidade ou mesmo melhorias genuínas na aprendizagem.

Para além das disputas ideológicas, um aspecto reiterado por diversos pesquisadores diz respeito ao uso formativo que a avaliação externa poderia ter. Em vez de servir unicamente como instrumento de ranking, as medições de desempenho, se combinadas a diagnósticos qualitativos, poderiam orientar a formação continuada de professores, a adequação de currículos e a elaboração de programas de reforço e recuperação. Em contrapartida, se esse uso formativo não for priorizado, as políticas de avaliação externa tendem a se limitar à rotulação de escolas, sem solucionar os problemas estruturais que levam a resultados insatisfatórios.

Outro ponto polêmico é a legitimidade de tais políticas. Se a concepção e a aplicação da avaliação externa não contam com a participação ativa dos docentes, das lideranças escolares e das comunidades, corre-se o risco de produzir resistências ou até boicotes, subvertendo os objetivos propostos. Nesse sentido, Crozier e Friedberg (1977) lembram que a regulação em sistemas humanos envolve negociações estratégicas — não bastam decretos ou normativas. Esse processo se intensifica quando a avaliação influi na distribuição de recursos e oportunidades, pois grupos interessados podem agir para moldar regras ou resultados em seu favor.

Piaget (1977) acrescenta que a regulação, numa perspectiva transformadora, deveria contemplar a capacidade de o sistema se reinventar, e não apenas de manter um equilíbrio. Em termos de políticas públicas de avaliação, isso quer dizer que as medições não se limitem a consagrar práticas antigas, mas que impulsionem inovações pedagógicas e maior aproximação da escola com a comunidade. De outro modo, o impacto tende a ser puramente burocrático, reproduzindo esquemas que pouco dialogam com o desenvolvimento crítico dos estudantes.

Em meio a essa discussão, surgem também as considerações de Mehel (1974) sobre a existência de “pré-regulação”, “corregulação” e “pós-regulação” em sistemas educativos. A primeira envolve a definição antecipada de padrões e metas; a segunda, o ajuste que decorre das interações descentralizadas; e a terceira, um controle posterior que reorienta as ações. As avaliações externas, quando fazem uso de métricas padronizadas, acabam reforçando o caráter de pré-regulação, porém deixam em aberto a consolidação efetiva de correções e de ajustes posteriores, a menos que se integrem ações formativas e estratégias de colaboração entre Estado, redes de ensino e comunidades.

De acordo com Dias Sobrinho (2007), a adoção de agências acreditadas como responsáveis pela definição de conceitos, critérios e procedimentos relacionados à qualidade representa uma estratégia coerente para assegurar a padronização e a confiabilidade dos processos de avaliação em nível global. Essa medida evita a fragmentação de métodos, garantindo que os parâmetros utilizados estejam alinhados a referenciais reconhecidos internacionalmente, além de fortalecer a legitimidade dos resultados obtidos.

Dessa forma, tanto Estados quanto organizações multilaterais podem confiar nas certificações emitidas, promovendo maior integração e comparabilidade entre sistemas de avaliação de diferentes países. Por outro lado, embora a centralização dessas competências em agências acreditadas traga segurança técnica e metodológica, também pode gerar uma excessiva dependência de modelos externos, limitando a autonomia local para desenvolver critérios adaptados às realidades regionais. Isso porque, ao seguir rigidamente lineamentos gerais pré-estabelecidos, corre-se o risco de desconsiderar especificidades culturais, sociais e econômicas de cada contexto avaliado.

Portanto, é necessário que tais agências equilibrem a padronização com a flexibilidade, permitindo que os processos de acreditação se mantenham rigorosos, mas também sensíveis às diferenças que enriquecem os sistemas avaliados. Desse modo, embora a adoção de agências acreditadas contribua significativamente para a confiabilidade, padronização e legitimidade dos processos avaliativos em âmbito internacional, é fundamental que essas estruturas não negligenciem a diversidade dos contextos locais.

Somente ao conciliar rigor técnico com flexibilidade cultural, social e econômica será possível construir sistemas de avaliação realmente justos, efetivos e capazes de promover melhorias significativas nas realidades às quais se destinam.

3.2.1. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

O SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) está imerso em um contexto de reformas educacionais que, a partir da década de 1980, começaram a ganhar força em vários países da América Latina (Castro; Carnoy, 1997; Bomeny, 1997). Foi sob um panorama histórico de transformações político-sociais que essa mudança carrega algumas especificidades: de um lado, caracteriza-se por propor mudanças em dimensões variadas — financiamento, currículo, avaliação, entre outras — ao mesmo tempo que conta com

o envolvimento de organismos internacionais, como o Banco Mundial, e de setores empresariais na definição das prioridades. De outro lado, mobiliza também pesquisadores ligados a grupos acadêmicos e associações como a ANPED, que destacam as vicissitudes entre as demandas por universalização de uma educação de qualidade e os interesses econômicos de grupos privados (Bonamino; Franco, 1999).

No tocante ao SAEB propriamente dito, sua gênese relaciona-se às exigências formuladas pelo Banco Mundial no âmbito do Projeto Nordeste, em que se reivindicava a criação de um instrumento de avaliação do impacto das políticas educacionais (Brasil, 1988). Esse impulso externo, aliado ao interesse do Ministério da Educação (MEC) em desenvolver um sistema nacional mais amplo de avaliação, resultou em iniciativas que desembocaram na criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau — SAEP, antecessor direto do SAEB (Bonamino; Franco, 1999). Desde o início, assim, percebe-se que existe uma grande influência de organismos multilaterais na criação do sistema, ainda que permeada por negociações internas ao MEC.

Sob uma perspectiva histórica, as primeiras aplicações do SAEB, realizadas em 1990 (chamadas de primeiro ciclo), buscaram uma perspectiva “indutiva e participativa” na elaboração dos testes cognitivos (Bonamino; Franco, 1999). Neste período havia certa preocupação em retratar o que efetivamente se ensinava em sala de aula, com participação de professores e especialistas das redes estaduais na validação dos itens de provas. O sentido pedagógico da avaliação transparecia na tentativa de promover uma cultura avaliativa no interior do sistema, aliada à regionalização do processo e à colaboração com diferentes instâncias gestoras.

A partir do segundo ciclo, em 1993, solidificou-se o interesse em “fornecer elementos para apoiar a formulação, reformulação e monitoramento de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação” (Brasil, 1992, p.19). Embora ainda se mantivessem meios de participação de equipes regionais, percebia-se uma crescente aproximação a modelos de avaliação que davam ênfase à quantificação dos resultados. Mais tarde, com o terceiro ciclo, em 1995, e o quarto, em 1997, intensificou-se a adoção de metodologias como a Teoria de Resposta ao Item (TRI), aliada à constituição de bancos de itens calibrados (Pestana, 1998), bem ao gosto das práticas valorizadas pelo Banco Mundial.

No conjunto das discussões sobre a crescente presença de organismos como o Banco Mundial na formulação de políticas educacionais, autores como Lauglo (1997) e Torres (1996) chamam atenção para a priorização excessiva das “habilidades cognitivas

básicas” em detrimento de uma visão mais ampla do currículo. Essa crítica põe em relevo o risco de “reduzir a complexidade da boa educação” a um conjunto de indicadores quantitativos, com pouco espaço para práticas pedagógicas que considerem fatores sociais ou culturais (Lauglo, 1997). Torres (1996), por sua vez, questiona o “reducionismo” subjacente a determinadas diretivas do Banco, além de destacar a subestimação do papel docente na implantação efetiva das reformas.

No caso brasileiro, observa-se que as primeiras versões do SAEB (de 1990 e 1993) concentraram-se na coleta de dados sobre condições intraescolares (infraestrutura, práticas pedagógicas, perfil de diretores, entre outros) e não contemplaram, inicialmente, informações socioeconômicas dos alunos. Apenas a partir do terceiro ciclo (1995) passaram-se a incluir questionários que abordavam a origem social dos estudantes, seus hábitos de estudo e outros elementos contextuais (Bonamino; Franco, 1999). Desse modo, as análises iniciais, baseadas em técnicas descritivas e bivariadas, incorriam no risco de ignorar a relevância dos fatores extraescolares na explicação do desempenho.

O quadro que emerge das pesquisas do SAEB aponta ainda para um conflito entre perspectivas participativas e processos de terceirização. Bonamino e Franco (1999) registram que, enquanto nos primeiros ciclos havia certa participação de equipes estaduais na validação de provas, já em 1995 nota-se uma ênfase na contratação de fundações privadas (Carlos Chagas, CESGRANRIO), responsáveis pela formatação técnica do exame. O Banco Mundial, por outro lado, sustentava uma visão em que a “concepção e o controle do alcance dos objetivos gerais de avaliação” ficariam a cargo do MEC, mas a execução seria licitada a organismos externos (Brasil, 1994). Esse arranjo refletiria a preferência do Banco por estruturas mais enxutas e centralizadas, algo que também dialoga com um modelo gerencial aplicado às políticas públicas. É oportuno aqui retomar uma citação de Bonamino e Franco (1999, p.108-109) que elucida com clareza o pano de fundo político-institucional do SAEB:

A origem do SAEB relaciona-se com demandas do Banco Mundial referentes à necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste, segmento Educação, no âmbito do VI Acordo MEC/Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD. Tal demanda, aliada ao interesse do MEC em implementar um sistema mais amplo de avaliação da educação, levou a iniciativas que redundaram na criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – SAEP. Já em 1988, houve uma aplicação piloto do SAEP nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte (...). No entanto, dificuldades financeiras impediram o prosseguimento do projeto, que só pôde deslanchar em 1990, quando a

Secretaria Nacional de Educação Básica alocou recursos necessários à viabilização do primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico.

Ou seja, fica explícita a relação entre as demandas financeiras externas e a consolidação de uma política nacional de avaliação, algo que, na análise de Bomeny (1997), não se restringiu ao Brasil, mas se revelou em toda a América Latina. Com isso, dimensiona-se melhor o SAEB como parte de um movimento internacional de reformas, em que as práticas avaliativas se tornam um componente de legitimação das políticas governamentais. De fato, Bomeny (1997) e Castro e Carnoy (1997) registram que, em vários países, organismos de fomento condicionaram a liberação de recursos à implementação de sistemas de aferição de resultados educacionais.

O percurso do SAEB, contudo, não pode ser explicado apenas pela influência do Banco Mundial. Houve esforços, especialmente nos ciclos iniciais, para criar um “espaço de participação das secretarias” e desenvolver uma “cultura avaliativa” que dialogue com as práticas locais (Bonamino; Franco, 1999). Entretanto, com o passar do tempo, e em face das dificuldades orçamentárias, ganhou força uma concepção mais centralizadora, associada à contratação de instituições privadas. Esse movimento se coaduna, em parte, com a crítica de Enguita (1994), que esclarece que muitas reformas “transnacionais” reforçam um discurso de qualidade que esvazia a dimensão de equidade e acabam reforçando uma lógica de responsabilização unidirecional das escolas.

Não se pode ignorar que a estrutura amostral do SAEB, desde o princípio, diferencia-o de avaliações censitárias, pois não se presta a ranquear cada escola de modo individualizado. Essa característica, que tece limites a uma adoção de modelos de “quase-mercado”, aproxima o SAEB das propostas de monitoramento sistêmico e distanciamento de políticas de recompensa ou punição baseadas unicamente em resultados. De toda forma, o ingresso da rede privada na amostra a partir de 1995 e a introdução de metodologias como a TRI (Teoria de Resposta ao Item) mostram a busca por uma leitura mais refinada das variáveis associadas ao desempenho discente (Pestana, 1998).

Uma das críticas recorrentes é que, durante os dois primeiros ciclos, as variáveis de ordem socioeconômica, tão enfatizadas por autores clássicos que estudaram as desigualdades escolares, foram pouco exploradas (Bonamino; Franco, 1999). Somente no terceiro ciclo, questionários voltados aos alunos passaram a captar dados sobre hábitos de estudo e nível socioeconômico. Essa mudança, de certo modo, atende à recomendação de pesquisas que, desde Coleman *et al.* (1966), apontam a importância de incluir fatores

contextuais para não se cometer injustiças ao analisar o papel das escolas. Contudo, a utilização de tais dados em análises multivariadas e em abordagens de efeito-escola avançou lentamente, demonstrando as dificuldades institucionais de sistematizar estudos mais aprofundados (Salganik, 1994).

Houve ainda um “otimismo pedagógico” nos primeiros relatórios do SAEB, que conforme Bonamino e Franco (1999), se destacava a possibilidade de melhorias a partir de ajustes intraescolares e da maior responsabilidade de diretores e professores, confronta-se com a constatação, comum nos estudos internacionais, de que a origem social e as condições familiares exercem papel preponderante no rendimento escolar. Com isso, se, por um lado, a perspectiva inicial desconsiderava — ou minimizava — a força dos condicionantes externos, por outro, a própria dinâmica posterior do SAEB, ao incluir questionários socioeconômicos, acabou reconhecendo a necessidade de lidar com a complexa interação entre fatores intra e extraescolares.

Atualmente, a principal interrogação que se coloca ao SAEB é se, além de fornecer dados para monitoramento e diagnóstico, ele efetivamente contribui para a formulação de políticas públicas voltadas ao enfrentamento das desigualdades educativas. As avaliações do tipo “amostral” podem subsidiar a reflexão em escalas mais amplas, mas seu impacto depende de como as redes de ensino, os pesquisadores e a sociedade civil usam esses resultados. O que significa que sem análises mais amplas e sem um planejamento que inclua a participação ativa de gestores locais, as informações do SAEB correm o risco de serem apropriadas de forma superficial.

3.2.2. SAEB e sua relação com a BNCC

A consolidação de um modelo de avaliação nacional, por meio do SAEB, e o advento da BNCC integram, no Brasil, um movimento amplo de padronização e controle do que se ensina e aprende nas escolas. Essa relação entre avaliação e currículo não se estabeleceu de forma abrupta, mas resulta de um encadeamento de reformas e normativas que, ao longo de décadas, moldaram as políticas públicas educacionais. O texto constitucional de 1988 e a LDB de 1996 já apontavam para a ideia de uma “formação básica comum” (BRASIL, 1988; 1996), contudo não indicavam expressamente a adoção de avaliações em larga escala vinculadas a uma base curricular obrigatória. A trajetória posterior evidencia que a BNCC e o SAEB passam a se reforçar mutuamente,

conformando uma espécie de pactuação normativa que incide diretamente no cotidiano das redes de ensino.

No plano histórico, a noção de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, inscrita na Constituição de 1988, não se vinculava de início a processos de padronização curricular nem a avaliações de grande abrangência (Felipe, 2020). A dinâmica de reformas, porém, como já ressaltado no item anterior, ganhou intensidade nas décadas seguintes, estimulada tanto pelos compromissos internacionais da política educacional quanto pelo interesse crescente de setores privados em ocupar espaços na formulação e implementação de programas do Estado (Bomeny, 1997; Castro; Carnoy, 1997). A LDB de 1996 estabelece a necessidade de “fixar competências e diretrizes” para diferentes etapas da educação básica, naquilo que preparou o terreno para que os futuros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais tarde, a própria BNCC, encontrassem um enquadramento legal para sua adoção ampla (Brasil, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, divulgados a partir de 1997, representaram um primeiro esforço de oferecer orientações gerais para a formulação de currículos, mas mantinham certa flexibilidade e não possuíam caráter normativo compulsório (Brasil, 1997). Na análise de Felipe (2020), esse período ainda estava distante da agenda internacional mais ampla que, em tempos recentes, passou a cobrar resultados comparáveis em avaliações, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). O SAEB, criado nos anos 1990, desenvolveu-se em paralelo, com ciclos de aferição que passaram a examinar, mediante amostras, o desempenho de estudantes em áreas como Língua Portuguesa e Matemática (Bonamino; Franco, 1999). Assim, mesmo sem uma BNCC formal, o país possuía um sistema de avaliação em larga escala que já definia matrizes de referência para medir habilidades tidas como essenciais.

A edição do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014 marcou um ponto de inflexão. Felipe (2020) enfatiza que, nesse momento, houve um acirramento entre interesse público e privado, impulsionado por um “amplo arco de aliança” de atores empresariais interessados em lucrar com reformas educacionais. O PNE incorporou o compromisso de pactuar, entre União, estados e municípios, os “direitos e objetivos de aprendizagem” que configurariam a base nacional comum, conferindo um fundamento legal para a elaboração de uma BNCC, agora mais restritiva e vinculante. Como dispositivo normativo, a BNCC acabou reforçando a tendência a alinhar todo o sistema de ensino a padrões e metas — e consequentemente, a avaliações como o SAEB.

Com esse respaldo legal, o MEC avançou na formulação de versões sucessivas da BNCC, enquanto paralelamente o SAEB foi ganhando maior centralidade como mecanismo de aferição da qualidade, integrando políticas de responsabilização. Quando, em 2016, foi publicada a Medida Provisória que alterou a LDB para reformar o ensino médio (posteriormente convertida na Lei n. 13.415/2017), tornou-se explícita a exigência de que a BNCC passasse a ser referência para a organização curricular em todas as redes de ensino, bem como para avaliações (Felipe, 2020). Esse novo ordenamento jurídico, como Felipe esclarece, legitima a “padronização do currículo” e impõe às escolas a obrigação de alinhar-se às diretrizes e metas estabelecidas pelo governo central.

O SAEB, nesse cenário, assume a função de aferir em que medida as redes escolares e seus estudantes cumprem o que a BNCC estipula como “direitos e objetivos de aprendizagem”. A avaliação, portanto, deixa de ser apenas um diagnóstico geral e se converte em elemento de responsabilização, na medida em que os resultados podem ser comparados, ranqueados e servir de base para políticas de premiação ou sanção. Como destaca Felipe (2020, p.84), a ideia de “padronizar para avaliar gestores e educadores” toma ênfase quando a BNCC passa a definir, de maneira uniforme, as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em todos os cantos do país.

O Movimento pela Base Nacional Comum, mostrado por Felipe (2020), elucida a participação de coletivos formados por setores privados e ONGs na condução dos debates. Essa coalizão “elabora estudos, promove discussões, fornece subsídios ao governo e à sociedade civil para o desenvolvimento da Base” (Felipe, *ibid.*, p. 92). Na prática, acabou atuando como um locus privilegiado de formulação técnico-política que orientou a construção dos documentos oficiais. A consequência é que a BNCC, em sua redação final, foi fortemente influenciada por concepções de currículo que enfatizam a aprendizagem de competências e habilidades “essenciais” para a competitividade econômica no século XXI (Torres, 1996; Enguita, 1994).

É nesse sentido que o discurso da BNCC — e, por tabela, do SAEB — passa a incorporar uma lógica de competências socioemocionais, com vistas a avaliar não apenas conteúdos acadêmicos, mas também atitudes e valores considerados necessários à adaptabilidade do sujeito ao mundo globalizado (Brasil, 2017). O texto oficial define competência como “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas” (Brasil, 2017, p.8), o que, a princípio, parece abrangente e positivo. Porém, Felipe (2020, p.94) problematiza esse conceito ao apontar que “a organização pedagógica com base em competências reduz e simplifica processos de

aprendizagem para torná-los mensuráveis, ao mesmo tempo em que universaliza expectativas de aprendizagem indiferentes às características locais”. Nessa ótica, a BNCC converge com o SAEB, que há tempos valoriza itens de prova calcados em habilidades passíveis de medição quantitativa.

Os novos formatos do SAEB reforçam essa convergência com a BNCC, pois as matrizes de avaliação agora se alinham explicitamente às competências e habilidades descritas no documento curricular. Em termos práticos, as provas do SAEB incorporam questões que buscam capturar a assimilação desses elementos da BNCC, marcando uma sincronia entre a avaliação e o currículo padronizado. Como alerta Felipe (2020, p.95), “fortalecer o que é comum” pode, sob o discurso da equidade, homogeneizar expectativas e reduzir a autonomia das escolas, pois “o conhecimento produzido fora” orienta as decisões internas, em detrimento do diálogo com as realidades locais e as subjetividades de estudantes e docentes.

A cultura de responsabilização também se torna mais intensa, pois a BNCC, ao definir parâmetros, legitima comparações entre redes e escolas de diferentes regiões do país. O SAEB, por seu turno, fornece os indicadores numéricos (médias, índices, escalas de proficiência) que alimentam tais comparações e ranqueamentos. Esse processo tende a reforçar uma hierarquização das instituições de ensino com base em resultados padronizados, negligenciando fatores socioeconômicos e culturais determinantes no rendimento dos estudantes (Salganik, 1994). A vinculação BNCC–SAEB sustenta, assim, um discurso de melhoria da qualidade, mas pode obscurecer a heterogeneidade do contexto brasileiro, no qual múltiplas desigualdades tornam complexa a mera adoção de padrões unificados.

Enquanto a BNCC consolida o que Felipe (2020) chama de “modernização conservadora”, o SAEB confirma sua vocação de examinar, de maneira massificada, os desempenhos em áreas como Língua Portuguesa e Matemática. A ênfase recai em itens que buscam aferir desempenhos específicos, frequentemente associados às competências cognitivas básicas. A introdução de questões vinculadas às competências socioemocionais se vê limitada, já que o próprio formato de prova padronizada dificulta a avaliação de dimensões subjetivas ou contextuais. Surge, então, uma contradição: mesmo que a BNCC mencione atitudes e valores, o SAEB necessariamente se apoia em quesitos mensuráveis e comparáveis estatisticamente (Pestana, 1998).

A ampliação dos conteúdos presentes na BNCC não significa, portanto, que o SAEB será capaz de avaliar todos os aspectos ali propostos. É notória a lacuna entre, por

exemplo, práticas de leitura críticas, competências artísticas ou reflexões sobre cidadania e o tipo de questão objetivamente quantificável que compõe a base dos testes (Torres, 1996). A lacuna se agrava quando consideramos que a BNCC contempla, em tese, dimensões culturais, regionais e identitárias, porém a lógica da avaliação nacionalizada atua na direção oposta, homogeneizando critérios (Felipe, 2020). Isso só faz com que redes e escolas fiquem numa encruzilhada: adequar-se para cumprir as metas avaliativas ou resistir, trabalhando abordagens pedagógicas contextualizadas e plurais.

Desse modo, a criação de uma BNCC obrigatória, somada à consolidação do SAEB, é sintoma de uma política educacional em que o centro do sistema procura intensificar o controle sobre o que se ensina e como se ensina. Felipe (2020, p.95) destaca ainda que “conhecimento produzido de fora para dentro das instituições educativas é útil para controlar as aprendizagens e aclimatar as condições para que as empresas operem sobre os currículos escolares”. Ao mesmo tempo, a cultura de testes, tão amplamente difundida em agendas neoliberais, “impõe às escolas a necessidade de treinar estudantes para a lógica do exame”, o que estreita a noção de qualidade educacional. Nesse cenário, a BNCC e o SAEB convergem para uma concepção funcionalista de formação, pautada na aquisição de competências necessárias ao mercado de trabalho do século XXI (Felipe, 2020; Lima, 2012).

Ademais, ao exigir que políticas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a própria formação docente sejam alinhadas à BNCC (Brasil, 2017), reforça-se a conexão entre currículo prescrito, material didático padronizado e avaliação externa. O risco é a “desprofissionalização” do professor, que passa a cumprir funções de executor de roteiros predefinidos. De um ponto de vista sociopolítico, esse ordenamento legal e institucional fragiliza as possibilidades de participação democrática na definição das finalidades educativas.

3.2.3. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

A avaliação da educação básica no Brasil é alvo de debates recorrentes, e em meio a esses debates que as políticas públicas voltadas à área educacional, desenvolveram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que passou a ocupar posição central nas avaliações brasileiras de aprendizagem, trata-se hoje de um indicador amplamente reconhecido para mensurar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Logo, compreender as virtudes e os limites do IDEB é

fundamental para qualquer análise crítica sobre avaliação educacional no país.

O IDEB nasce como uma resposta governamental à demanda por “mecanismos para mensuração da aprendizagem no Brasil” (Santos, 2017, p.2), ao passo que também se insere na lógica de monitorar e responsabilizar as redes de ensino pelo desempenho dos alunos. O governo federal, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), estabelece o IDEB conjugando dados de rendimento escolar, obtidos no Censo Escolar, aos resultados da Prova Brasil, que aferem as proficiências em língua portuguesa e matemática. Desse modo, observa-se que a premissa do IDEB está calcada na ideia de que a taxa de aprovação somada aos índices de aprendizagem seria representativa daquilo que se compreende como qualidade da educação básica.

Nas discussões sobre a validade do IDEB, percebe-se que, mesmo tendo uma proposta de medir a evolução do desempenho, o IDEB possui algumas restrições importantes. Soares e Xavier (2013), por exemplo, chamam atenção para o fato de que a metodologia adotada prioriza resultados finalísticos, mascarando a realidade escolar, pois, o IDEB não considera fatores contextuais, como condições socioeconômicas dos alunos e infraestrutura das escolas. Para os autores, há casos em que escolas obtêm notas satisfatórias apenas porque se concentram em grupos mais aptos a demonstrar bons rendimentos na Prova Brasil, ou porque conseguem reduzir seletivamente a reprovação por outras vias, sem melhoria dos processos pedagógicos.

Santos (2017, p.4) também questiona a redução da qualidade do ensino a um único índice numérico, demonstrando que as práticas formativas não podem ser totalmente capturadas por indicadores quantitativos, dado que “o IDEB reduziu a análise do ensino em indicador de desempenho dos alunos, desconsiderando o processo de aprendizagem dos estudantes, valorizando apenas o resultado final”. Nesse sentido, há o risco de que as redes escolares se convertam em grandes gestoras de estatísticas, ao invés de promotoras de um ensino fundamental e médio que estimule a formação cidadã e o desenvolvimento do estudante.

Para além dessas críticas, é inegável que o IDEB inaugura uma cultura de responsabilização, expondo as discrepâncias regionais que marcam o sistema educacional brasileiro. Por meio dos dados, Santos (2017) demonstra a diferença entre as regiões Norte e Nordeste em relação aos índices do Sul e Sudeste, e constata as múltiplas carências históricas que se refletem diretamente no desempenho medido pela Prova Brasil. Nesse sentido, a eficiência das políticas públicas é amplamente

discutível, pois a comparação entre as metas estabelecidas e os resultados força gestores a justificar as falhas e buscar novas iniciativas que possam reverter a realidade calcada em baixo aprendizado, sobretudo nos municípios vulneráveis (Aguilar, 2010).

O papel atribuído ao IDEB na formulação de políticas educacionais advém também do fato de que o índice se transforma em meta para estados e municípios. A cada dois anos, quando o Inep divulga os resultados, a impressão que se tem é de um ranqueamento das redes de ensino, o que cria uma competitividade saudável, mas ao mesmo tempo gera incentivos distorcidos. Nesse último caso, a tentativa de elevar a qualquer custo a nota induz muitas vezes os gestores escolares a criar meios de aprovação automática e a concentração de esforços em conteúdos cobrados na Prova Brasil, deixando de lado a perspectiva ampla de formação (Ribeiro; Pimenta, 2013).

A adoção do indicador também se tornou pauta de polêmica. Gatti (2008) havia ressaltado, em discussão acerca de políticas de formação continuada, que o êxito do processo educativo não se resume à aferição de desempenho em avaliações de larga escala. Quando a preocupação se foca em “cumprir metas” e melhorar números, corre-se o risco de enxergar a escola como espaço de treinamento, esvaziando outras dimensões, como a preparação crítica dos estudantes para a vida social e a construção de valores que estejam além da esfera cognitiva estrita.

Ainda assim, o IDEB contribui para nortear a elaboração de ações concretas no âmbito federal, estadual e municipal, pois seus resultados são frequentemente tomados como base para direcionar verbas ou incentivar programas de formação docente. Em muitos casos, as redes de ensino apresentam avanços justamente porque passaram a implantar iniciativas de reforço escolar, estratégias de recuperação paralela, aperfeiçoamento da gestão e revisão curricular, amparadas no diagnóstico oferecido pelos resultados do índice (Fernandes, 2015). Vale, contudo, frisar que essas iniciativas precisam estar acompanhadas de avaliação crítica e adequada contextualização, para evitar que o IDEB seja visto como fim em si mesmo.

Já com relação à dinâmica de cálculo do IDEB, que pode variar de zero a dez, depende, em síntese, da seguinte fórmula: soma-se a média da proficiência em língua portuguesa e matemática ao índice de aprovação/fluxo escolar, ajustando os valores obtidos para que o resultado final seja expresso em escala decimal. Há uma lógica simples, porém, atrás desse número está a complexidade de cada rede, pois, se a taxa de reprovação for muito elevada, o índice despenca, ainda que a média de proficiência de uma parte dos alunos seja alta (Santos, 2017). Assim, combina-se uma avaliação

cognitiva com dados de fluxo escolar, mas ficam de fora dimensões como formação dos professores, estrutura física, gestão do currículo e envolvimento da comunidade na vida escolar. Apesar das limitações, muitos autores destacam a relevância política do IDEB como instrumento de diagnóstico. Soares e Xavier (2013, p. 904) esclarecem que:

O IDEB, sem questionar a necessidade de novos recursos e expansões, coloca o aprendizado e a regularidade na trajetória escolar dos alunos como elementos essenciais de um sistema educacional. Se, por um lado, esse enfoque pode simplificar a realidade das escolas e das redes, por outro se configura como uma forma de pressão legítima para que o poder público se responsabilize pelos resultados.

Assim, a avaliação externa faz parte de um movimento de vigilância, o que, mesmo que não seja suficiente para resolver problemas históricos, gera debates que impulsionam a exigência de iniciativas governamentais. É preciso reconhecer que a avaliação da educação básica não se esgota no IDEB. Santos (2017) ressalta a pertinência de se cruzarem indicadores sociais e econômicos com as notas obtidas nas avaliações de larga escala, permitindo um retrato mais justo das necessidades reais das escolas. Quando a elaboração de políticas públicas leva em conta também o nível socioeconômico das famílias, a qualificação dos docentes, as condições estruturais e a participação comunitária, há maiores chances de desenvolver projetos consistentes, amparados por um diagnóstico completo do contexto educacional.

O processo avaliativo na educação brasileira, portanto, carece de um olhar integrado, no qual a função do IDEB se articule a outras referências, como o Saeb e indicadores mais finos de equidade. Nesse ponto, a literatura sugere que, se a busca por metas se tornar puramente numérica, perde-se a oportunidade de repensar o projeto pedagógico de forma mais densa, incluindo a valorização do magistério e a democratização efetiva do acesso aos níveis mais altos de conhecimento (Melo, 2013). É nessa conjuntura que se evidencia a importância de formação continuada dos docentes, de modo que as melhorias detectadas nos resultados possam espelhar avanços reais na prática escolar.

A necessidade de formação de gestores e professores também se conecta à premissa de que a qualidade do ensino não depende apenas do estudante, mas de todo um arranjo institucional. A ampliação de programas de qualificação e aperfeiçoamento, ao lado de investimentos em infraestrutura, poderia, em tese,

alavancar o desempenho não só no IDEB, mas em múltiplos indicadores de qualidade. Santos (2017) defende que, se o índice é tomado como guia para que os sistemas priorizem os segmentos em maior dificuldade, isso só terá repercussão quando combinado à preocupação com a consolidação de políticas que envolvam a comunidade, os docentes, os gestores e demais atores.

É certo que o IDEB continua sendo, até hoje, o indicador central para quantificar a realidade do ensino básico no país, fazendo parte da trajetória de avaliação externa que ganhou força desde a década de 1990. Mesmo diante de críticas, as comparações temporais que o índice possibilita são importantes, pois permitem identificar, em termos quantitativos, onde estão as maiores dificuldades e os maiores avanços.

O IDEB ganhou proeminência ao reunir, em um único indicador, o resultado médio de exames de larga escala (SAEB ou Prova Brasil) e os índices de aprovação, de modo a sintetizar, supostamente, a “qualidade” oferecida pelas escolas brasileiras. Em pouco tempo, o IDEB converteu-se em parâmetro privilegiado para a formulação de políticas públicas e para o posicionamento de instituições de ensino, sendo largamente difundido pela mídia como um retrato fidedigno do desempenho educacional (Almeida; Dalben; Freitas, 2013). No entanto, a popularização do IDEB nem sempre vem acompanhada de análises críticas que levem em conta as fragilidades conceituais e metodológicas na construção e utilização do indicador.

A própria concepção do IDEB baseia-se em dois pilares fundamentais: o desempenho dos estudantes em avaliações padronizadas de Língua Portuguesa e Matemática, e a taxa de fluxo, com ênfase no índice de aprovação. Nas palavras de seus idealizadores, a meta seria alcançar uma “nota 6” que equivaleria, alegadamente, ao padrão de qualidade de nações desenvolvidas. No entanto, sob esse aparente consenso, os debates especializados apontam que as pontuações dos alunos sofrem influência significativa de fatores externos, em especial o nível socioeconômico das famílias, a composição de turma e a própria cultura escolar (Ferrão; Fernandes, 2001; Cesar; Soares, 2001).

Conforme o estudo de Almeida, Dalben e Freitas (2013), há uma tendência recorrente de associar-se, de modo quase automático, o IDEB à “qualidade” de uma escola ou rede de ensino, sem considerar que o valor de um único índice pode encobrir dimensões do processo educativo. Além disso, a correlação entre o nível socioeconômico e desempenho cognitivo é amplamente documentada (Freitas, 2011; Brooke; Soares, 2008). Em outras palavras, é provável que instituições com um perfil socioeconômico

mais elevado alcancem pontuações mais altas, mesmo sem práticas pedagógicas mais eficazes, pois os estudantes trazem consigo melhores condições de aprendizagem antes mesmo de entrarem na escola.

Existem ainda elementos técnicos — tais como a confiabilidade dos testes, o formato restrito das questões e a possibilidade de erros de mensuração — que dificultam uma leitura fidedigna do que ocorre nas escolas. Como se não bastassem esses questionamentos, o elemento fundamental nesse debate é a perspectiva do efeito-escola. Se o propósito é avaliar em que medida a ação escolar contribui, de fato, para o progresso dos alunos, não se pode tomar apenas o resultado final de um teste padronizado (Almeida; Betini, 2012). O uso de medidas longitudinais, que acompanhem o desenvolvimento dos mesmos estudantes ao longo do tempo, seria uma alternativa mais positiva. Dessa forma, isolam-se, ao menos em parte, aspectos contextuais, como as condições familiares ou a proficiência inicial do aluno (Freitas, 2011). O IDEB, porém, não é construído dessa forma, pois se baseia em informações coletadas em momentos pontuais.

Os dados do Projeto Geres (2005-2008), analisados por Dalben (2012), mostram exatamente a maneira pela qual o nível socioeconômico médio da escola e o nível socioeconômico individual do aluno explicam boa parte das variações de desempenho, desautorizando a visão simplista de que basta comparar médias para aferir a “qualidade” de uma instituição. No caso de Língua Portuguesa, por exemplo, escolas públicas com alunos de nível socioeconômico mais baixo, mas que promovem grande valor agregado, podem, ao final de certo ciclo, obter médias ainda inferiores às de escolas privadas, sem que isso reflita menor eficácia. Entretanto, o IDEB, por meio da negligência desses fatores, estimula juízos precipitados sobre quais escolas são “boas” ou “ruins” (Almeida; Dalben; Freitas, 2013).

Não se nega a importância de haver instrumentos que deem visibilidade à realidade educacional, mas há de se fazer um uso cuidadoso e dialógico desses mecanismos. Ao tratar o IDEB como sinônimo de qualidade, corre-se o risco de obscurecer outras dimensões relevantes, como a formação estética, o desenvolvimento crítico, as práticas de inclusão ou as abordagens interdisciplinares.

Vale lembrar que, na fórmula do IDEB, combina-se o resultado dos testes com a taxa de aprovação, gerando uma correlação espúria em situações em que as redes forçam o aumento da aprovação para elevar o índice. Nesse sentido, Machado (2012) e Horta Neto (2010) alertam que as avaliações externas, quando associadas a mecanismos de responsabilização e repasse de recursos, podem gerar distorções — como a redução de

reprovações não necessariamente associada a um real aprendizado, mas sim à conveniência de inflar a taxa de fluxo.

Algumas iniciativas recentes procuram refinar a análise, propondo indicadores de valor agregado que levem em conta tanto a proficiência inicial dos alunos quanto características socioeconômicas (Ferrão; Couto, 2012). Esse tipo de perspectiva reconhece que a escola não pode ser avaliada isoladamente de seu contexto e, principalmente, que o impacto dela sobre o desempenho cognitivo se mede pela evolução e não apenas pelo resultado final. Entretanto, o IDEB, tal como divulgado, ainda não incorpora tais ajustes, sendo que sua simplicidade agrada às demandas midiáticas e administrativas, mas trai a complexidade real do fenômeno educativo.

Portanto, a crítica ao uso do IDEB como fator determinante para premiar ou punir escolas não se resume a um detalhe metodológico; ela aponta para uma incoerência de fundo: a de usar indicadores transversais e parciais para definir políticas de alcance nacional. De um lado, há vozes que defendem o IDEB pela facilidade comunicativa e por sua aparente objetividade; de outro, surgem análises que questionam a legitimidade de um índice que desconsidera o efeito do nível socioeconômico e simplifica os objetivos escolares (Almeida; Dalben; Freitas, 2013). Ainda, sobre essa posição, Almeida, Dalben e Freitas (ibid., p. 1154) enfatizam:

[...] questiona-se a utilização dos resultados das avaliações em larga escala e dos índices por elas criados como única fonte para a análise do trabalho desenvolvido pelas escolas, considerando que os desempenhos médios obtidos não podem ser traduzidos como retrato fiel da qualidade das instituições. Pretende-se problematizar o conceito de eficácia escolar, um entre muitos outros subjacentes a essa lógica, e contribuir com o debate acerca da avaliação educacional a partir da discussão da utilização do Ideb como instrumento capaz de aferir a qualidade educacional de nossas escolas.

Portanto, é importante considerar o IDEB como parte de um conjunto de indicadores mais amplo, associado a análises qualitativas, à compreensão do contexto social e às especificidades locais, afim de se promover uma avaliação realmente formativa e útil para as políticas educacionais. A discussão mostra que o IDEB pode servir como sinal de alerta ou ponto de partida para reflexões, mas não deve ser tomado como critério absoluto de qualidade ou como fundamento exclusivo para a responsabilização de docentes e gestores. Nas palavras de Freitas (2011), é preciso “colocar o IDEB em seu devido lugar” como um índice limitado, que não substitui o olhar integral sobre as escolas,

suas histórias, seus desafios e suas conquistas. Somente assim a avaliação poderá resultar em práticas emancipadoras, e não em mera rotulação estatística.

3.2.4. As políticas públicas educacionais em resposta à pandemia da COVID-19 no Brasil e em Minas Gerais

Quando, em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou a COVID-19 como pandemia, as escolas brasileiras interromperam as aulas presenciais, promovendo uma série de ações emergenciais nas redes de ensino. Em Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação (SEE) formulou o Regime de Estudos não Presenciais (REANP) para tentar garantir a continuidade das atividades escolares, amparada na ideia de que a “escola” passaria a ser uma combinação de práticas mediadas por tecnologias digitais, orientadas por políticas públicas específicas (Coelho; Oliveira, 2020). Tal rearranjo, no entanto, escancarou questões estruturais, sobretudo quando observamos a diversidade socioeconômica que caracteriza o estado mineiro.

Dentro do REANP, surgiu o Plano de Estudo Tutorado (PET), material que buscava sintetizar, de forma organizada, os conteúdos do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e da BNCC. O PET apresentava um resumo teórico e exercícios de fixação para cada componente curricular, com volumes diferentes segundo a etapa de ensino. Enquanto parte dos alunos conseguia acessar o conteúdo pela internet, por meio do portal “Estude em Casa” da SEE ou do aplicativo Conexão Escola, o restante dependia da distribuição de versões impressas. O que, na prática, demonstrou as desigualdades regionais e sociais, pois nem todas as famílias tinham meios de consultar regularmente os materiais digitais (Santos; Ribeiro, 2021).

Outro canal central do REANP foi o Programa “Se Liga na Educação”. Combinado ao Plano de Estudo Tutorado, o programa consistia na veiculação de teleaulas pela Rede Minas e pela Assembleia Legislativa, garantindo certa assimetria nas áreas sem acesso à internet. Cada bloco de 20 minutos correspondia a uma série, totalizando uma programação de cerca de três horas e meia diária (Coelho; Oliveira, 2020). Posteriormente, essas teleaulas eram editadas e disponibilizadas em plataformas digitais, provendo uma convergência entre TV, internet e, claro, cadernos impressos. Entretanto, alguns críticos indicaram que o tempo reduzido de exibição não equivalia à mediação presencial, tornando-se insuficiente para os conteúdos mais difíceis (Ferreira; Lima, 2021).

Já o aplicativo Conexão Escola assumiu papel de hub digital⁹, concentrando as videoaulas, o acesso aos PDF dos PET e salas de bate-papo entre alunos e professores. Inspirado em iniciativas de outras secretarias, a versão mineira tinha como meta facilitar o acompanhamento dos estudantes por parte dos docentes. Porém, alguns relatórios mostraram dificuldades de navegação, instabilidade das ferramentas de chat e falta de compatibilidade com algumas versões de sistema operacional (Coelho; Oliveira, 2020). Além disso, o aplicativo não contava com sistemas de notificação, o que fez com que muitos professores relatassem problemas em manter contato em tempo real.

Para diminuir os obstáculos de acesso, a SEE-MG anunciou a compra de tablets a serem distribuídos entre os estudantes da rede estadual, sobretudo aqueles sem condições financeiras de adquirir aparelhos próprios. Essa proposta seria parte de uma política de inclusão digital, que também previa parcerias com operadoras de telefonia para fornecer pacotes de dados subsidiados (Coelho; Oliveira, 2020). Embora a medida fosse uma tentativa de democratizar as condições de estudo, persistem críticas quanto ao cronograma de distribuição, ao número de equipamentos efetivamente adquiridos e ao atendimento de áreas onde o sinal de internet é precário (Freire; Azevedo, 2020).

Em que pese a abrangência do REANP, do PET, do programa Se Liga na Educação e da plataforma Conexão Escola, a realidade pandêmica impôs desafios adicionais. Em zonas rurais, carências de infraestrutura dificultaram a entrega regular dos PET, e muitas famílias sequer dispunham de energia elétrica confiável, o que inviabilizava o uso frequente dos dispositivos eletrônicos, por mais que houvesse a perspectiva de tablets subsidiados (Martins; Gonçalves, 2020). Nesse sentido, a noção de que as tecnologias digitais poderiam, por si sós, garantir a continuidade da aprendizagem durante a pandemia mostrou-se limitada. A falha estrutural subjacente continuou a impactar o desempenho e a motivação dos alunos (Oliveira; Campos, 2021).

A adoção do REANP não se restringiu à disponibilização de recursos, mas incluiu ainda normativas que facultavam às escolas o registro das atividades realizadas remotamente como cumprimento parcial das horas letivas obrigatórias (Coelho; Oliveira, 2020). Nesse aspecto, o estado seguiu a orientação do Conselho Nacional de

⁹ O termo *hub digital* refere-se a uma plataforma tecnológica centralizada que integra diferentes recursos, serviços e canais de comunicação em um único ambiente virtual. No contexto educacional, trata-se de um espaço digital que agrega conteúdos pedagógicos, ferramentas de interação síncrona e assíncrona, acesso a materiais didáticos e canais administrativos, funcionando como uma “central de operações” entre os diversos atores escolares. Sua eficácia depende da interoperabilidade entre sistemas, da usabilidade da interface e da capacidade de suportar múltiplas conexões simultâneas (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013).

Educação, que flexibilizou o calendário escolar em âmbito nacional. Contudo, a operacionalização na ponta revelou-se ser difícil, pois diretores e professores assumiram a tarefa de reconectar uma rede descentralizada de estudantes dispersos geograficamente, sem assistência governamental suficiente, por exemplo, para capacitação em larga escala dos docentes no uso das plataformas virtuais.

Sob o ponto de vista pedagógico, a transição para um “ensino remoto emergencial” colocou em risco a ideia de que a simples gravação de aulas ou a distribuição de cadernos substituiriam, em plenitude, o ambiente presencial. A BNCC, embora defina competências e habilidades, não prevê metodologias específicas para um cenário remoto dessa complexidade (Felipe, 2020). Tal falha obrigou os profissionais da educação a improvisarem estratégias, combinando teleaulas, grupos de WhatsApp, projetos interdisciplinares mediados por vídeos, entre outras práticas. Assim, se o PET e o programa Se Liga na Educação funcionavam como eixos norteadores, coube aos educadores reinventar, no dia a dia, as possibilidades de interação e acompanhamento.

Dentro desse panorama, ganha relevância a discussão acerca da equidade no atendimento. Enquanto uma parte dos alunos conseguia realizar downloads do Conexão Escola e assistir às teleaulas, outra parte ficava restrita à transmissão pela TV ou à entrega quinzenal dos PET em suas escolas de origem (Coelho; Oliveira, 2020). As divergências no acesso estiveram associadas ainda ao fato de que muitas famílias não tinham condições de acompanhar o processo, seja por baixa escolaridade dos pais, seja pela necessidade de conciliar trabalho com o suporte às crianças. O discurso oficial, por vezes, assumia que “as tecnologias seriam bastantes”, ignorando realidades de precariedade e transformando a extensão do REANP em um problema logístico (Martins; Gonçalves, 2020).

Essa lógica do “ensino remoto emergencial” em Minas Gerais seguiu, em linhas gerais, o padrão encontrado em outras unidades federativas, combinando material impresso, videoaulas e plataformas digitais (Brasil, 2020). Contudo, algumas especificidades podem ser destacadas: primeiro, a ênfase do programa Se Liga na Educação como teleaula transmitida em canal aberto, medida importante num estado de grande extensão territorial; segundo, a criação de um aplicativo próprio (Conexão Escola), que tentava centralizar conteúdo e comunicação, mas enfrentou problemas técnicos e de usabilidade (Coelho; Oliveira, 2020); terceiro, a tentativa de adquirir tablets, que foi celebrada como política inovadora, mas cuja execução encontrou problemas, atrasando a entrega e limitando, na prática, a inclusão digital (Freire;

Azevedo, 2020). Nesse contexto, cabe destacar ainda a análise de Coelho e Oliveira (2020, p. 65) sobre as percepções do público sobre o aplicativo Conexão Escola, afirmando:

Desenvolvido pela Companhia de Processamento de Dados do Estado de Minas Gerais (PRODEMGE), mais de um milhão de usuários já baixaram o recurso para celulares, que, até o dia 30 de junho, só estava disponível para aparelhos que têm o sistema Android. [...] O acesso é realizado por meio de número de matrícula e senha. [...] Entretanto, há muitas mensagens relatando a dificuldade em acessar; a inconsistência entre os dados cadastrados e a versão do aplicativo, que não é compatível com aparelhos mais antigos. Cada vez que o usuário acessar um vídeo, por exemplo, e quiser regressar ao menu inicial, novo acesso será exigido, o que pode ser explicado pela inabilidade do usuário ou inexperiência quanto ao uso. [...] Em uma situação de emergência, marcada por uma estratégia formativa radicalmente diferente da histórica, a comunicação institucional se revela ponto crucial. Se os alunos não têm canais eficientes para sanar dúvidas, como mantê-los motivados e comprometidos? Se os professores têm dificuldade em interagir, como assegurar que o processo de formação não se inviabilize?

A partir disso, questiona-se o legado dessas políticas. Se por um lado, a pandemia obrigou a SEE-MG a procurar novos formatos, por outro, mostrou a falta de preparação estrutural, de equipamentos e de recursos para docentes e alunos. Na pressa de garantir alguma continuidade pedagógica, adotou-se um modelo emergencial que pode ter ampliado as desigualdades educacionais, pois nem todos puderam, de fato, usufruir dos recursos disponibilizados (Oliveira; Campos, 2021). Ao mesmo tempo, as tentativas de compra de tablets e o incentivo a plataformas digitais abriram debates sobre a perenidade dessas ferramentas e sobre a possibilidade de usá-las, de modo qualitativo, no sistema de ensino após o regresso das aulas presenciais.

Considerando o conjunto de ações — REANP, PET, Se Liga na Educação, Conexão Escola e a promessa dos tablets —, percebe-se que as políticas públicas mineiras, em resposta à pandemia, colocaram as tecnologias digitais no centro da estratégia de “ensino a distância emergencial”. Tal perspectiva, no entanto, não se traduziu em imediata inclusão digital para todos, nem eliminou a necessidade de acompanhamento pedagógico próximo, algo difícil de concretizar de forma exclusivamente remota (Freire; Azevedo, 2020). Se, em termos de cobertura, a iniciativa foi ampla, em termos de qualidade e permanência, não se pode dizer o mesmo.

4 – OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID 19 NOS RESULTADOS DO IDEB DOS ÚLTIMOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ESTADUAL FELISBERTO ALVES CARREJO

4.1. Apontamentos históricos da Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo

Para essa pesquisa a escola selecionada foi a Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo. Essa escola foi escolhida pelo fato da autora desta dissertação atuar na instituição como professora efetiva desde 2015, assim, é por conta da vivência próxima, e do conhecimento do cotidiano pedagógico da escola, além de conhecer as demandas da comunidade e, sobretudo, o período crítico marcado pela pandemia de COVID-19. Ao longo desses anos, pode-se acompanhar de maneira empírica a evolução dos projetos escolares, o modo como as famílias se envolveram (ou se distanciaram) das práticas educativas e a forma como a direção e o corpo docente lidaram com as dificuldades. A experiência permitiu compreender, “por dentro”, como as políticas públicas repercutem no chão da escola, inclusive no que tange aos investimentos estruturais e ao impacto desses aportes nos índices do IDEB.

À luz das reflexões de Barroso (2005), entende-se que a regulação das políticas públicas educacionais ocorre não apenas pela edição de normas, mas também pela forma como os recursos financeiros e técnicos são alocados, trazendo implicações diretas no trabalho docente e na aprendizagem dos estudantes. No caso da Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo, o tema dos investimentos ganhou relevo, em especial após a mudança para um novo prédio, localizado na Rua Ivete Cordeiro da Silva, 1130, no bairro Shopping Park. O edifício, segundo consta no próprio Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, possibilitou maior número de salas de aula, além de espaços adequados para pátio, quadra coberta, refeitório e biblioteca.

A decisão de centrar a análise na unidade de ensino, conjuga tanto a perspectiva empírica – derivada da prática pessoal efetiva como docente – quanto a importância de se investigar como as políticas de regulação e os investimentos influenciam a qualidade educacional. Barroso (2005) descreve que, em realidades marcadas por mudanças estruturais, há um processo de “multirregulação” que envolve, simultaneamente, os atores escolares (direção, professores, alunos, famílias) e os documentos orientadores (PPP, Regimento Escolar, Planos de Ensino-Aprendizagem). Assim, as melhorias na

infraestrutura escolar não podem ser desvinculadas dos processos participativos e das políticas mais amplas, como o Plano de Ação articulado ao IDEB.

No que se refere aos investimentos feitos na Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo, a própria história recente da instituição traz indícios de como as intervenções estruturais e administrativas repercutiram no cotidiano. Dentre os avanços da mudança do bairro Lagoinha para o Shopping Park, destacam-se: novas salas de aula com ventilação adequada, laboratórios (ainda em fase de montagem), acessibilidade (rampas e banheiros adaptados), quadra esportiva coberta e, mais recentemente, pequenas salas de recursos para atendimento de alunos com necessidades especiais. Além disso, a construção de um refeitório amplo e de um pátio em condições mais seguras possibilitou a realização de eventos pedagógicos e culturais. Abaixo, algumas imagens da escola.

Figura 1. Sala de aula, Banheiro e Sala de Informática da Escola



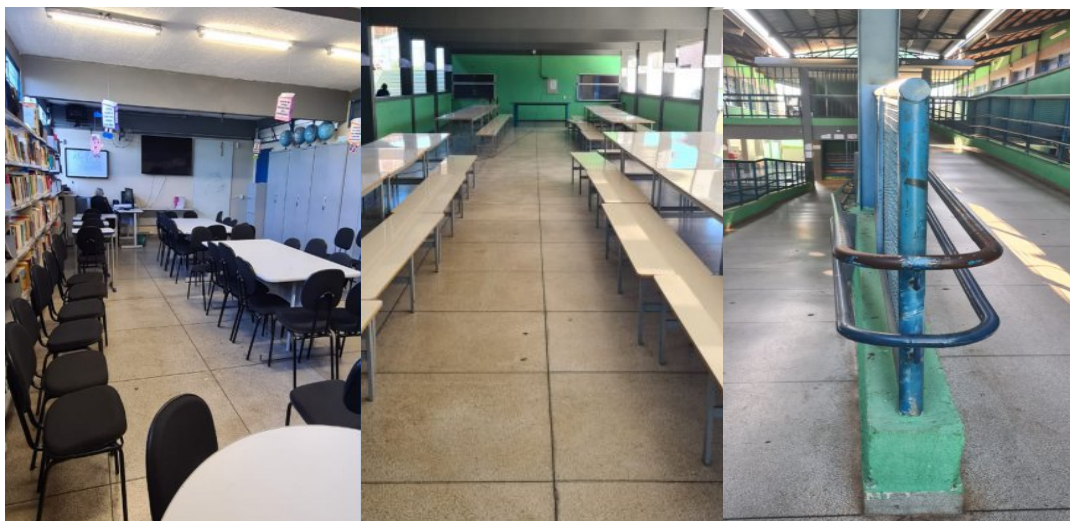
Fonte: Rodrigues (2024)

Vale mencionar também a criação de um espaço dedicado às atividades de reforço escolar, além de uma área destinada à biblioteca, que – embora simples – dispõe de acervo crescente. O PPP (2022, p.11) destaca que

Atualmente nosso espaço físico está constituído de forma a atender a necessidade de nossa clientela e adaptado de acordo com a Lei de Acessibilidade [...] O apoio permanente de toda a comunidade do bairro Shopping Park [...] está sendo, nesta nova jornada, de grande valia, pois sabemos que não estamos sozinhos.

A qualidade da infraestrutura repercute nos índices do IDEB da escola, uma vez que o melhor ambiente, combinado as práticas pedagógicas, tende a favorecer o engajamento dos alunos e a reduzir as taxas de evasão. Conforme Barroso (2005), a regulação estatal via distribuição de recursos e a gestão das condições de funcionamento escolar têm efeito na “eficácia institucional”, pois influenciam diretamente o valor agregado ao aprendizado. No caso da Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo, observa-se uma elevação gradativa dos indicadores de fluxo e desempenho. Embora ainda existam problemas, há indícios de que as logísticas impactam positivamente no clima da escola, consequentemente favorecendo o aprendizado.

Figura 2. Biblioteca, Refeitório e Rampa da Escola



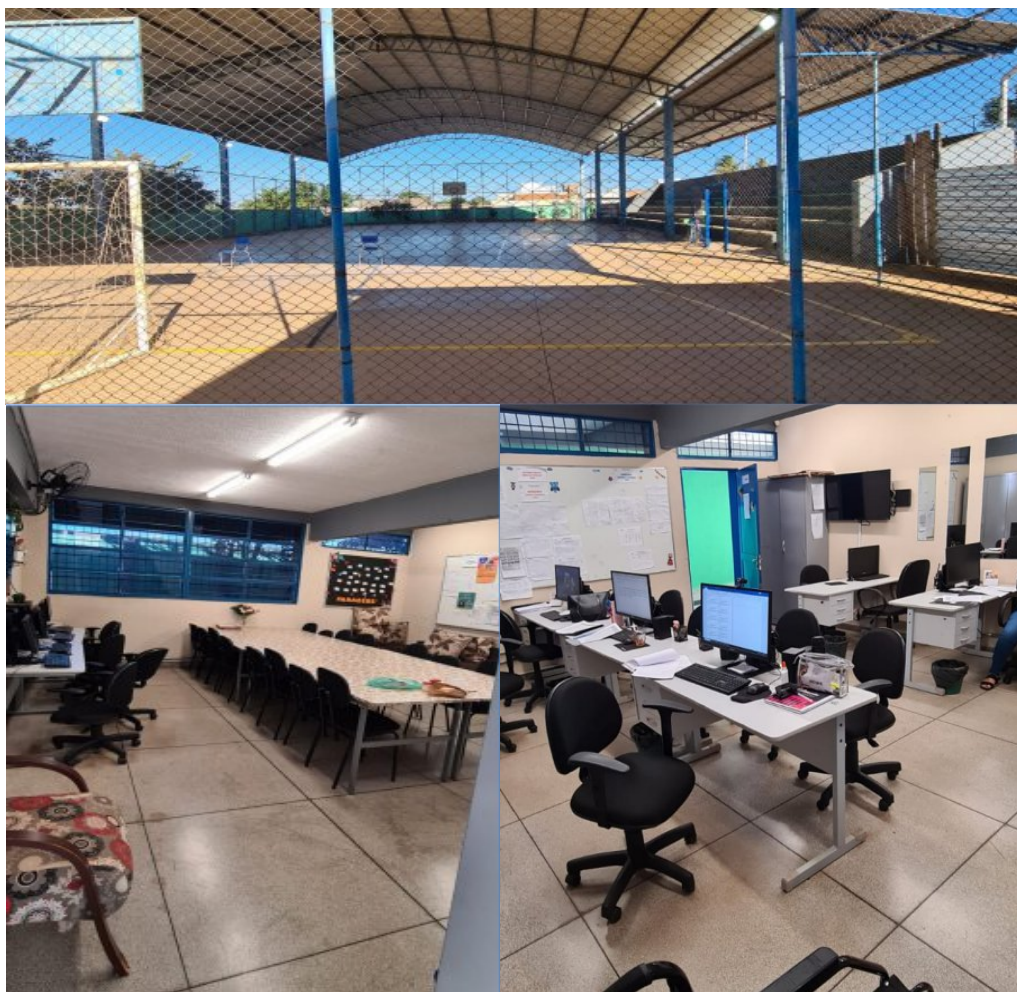
Fonte: Rodrigues (2024)

Outro fato importante na escolha da escola é o conjunto de práticas de gestão democrática que nela se desenvolveram. Por ter participado de conselhos de classe e de

reuniões de colegiado, pode-se notar como a equipe diretiva fomentou, sobretudo a partir de 2019, a elaboração coletiva de projetos pedagógicos e a busca de parcerias com a comunidade (comunidade do Shopping Park, associações esportivas, entre outros). Assim, o PPP traduz uma visão de futuro que mobiliza a comunidade para a construção de um ambiente educativo participativo e voltado ao protagonismo estudantil.

No que tange ao PPP propriamente dito, ele foi reelaborado com base nas diretrizes da BNCC e no Currículo Referência de Minas Gerais, garantindo que o planejamento se alinhasse às competências e habilidades previstas na legislação vigente. A escola, portanto, assumiu o compromisso de articular o “diagnóstico da situação atual com a perspectiva de onde queremos chegar” (PPP, 2022, p. 4). Isto é, na prática, se define metas bimestrais e a realização de projetos interdisciplinares que buscam envolver alunos do ensino fundamental e médio.

Figura 3. Quadra poliesportiva, Sala dos professores e Sala de gestão administravita.



Fonte: Rodrigues (2024)

Outro ponto de destaque são as inovações tecnológicas, a escola beneficiou-se de alguns recursos advindos de parcerias e do Governo de Minas, que procuraram equipar as salas com projetores e melhorar o acesso à internet. É diante dessa realidade que a vivência como professora, desde 2015, se torna importante para entender como as “intenções de cima” (as políticas e investimentos) se concretizam em “prática de baixo” (o cotidiano na sala de aula). Durante a pandemia, a escola adotou o REANP e passou a distribuir o PET, além de apoiar-se em meios virtuais. O contato direto com os estudantes mostrou algumas fragilidades no acesso, mas também mostrou como as melhores condições de espaço e equipamentos, conquistadas nos últimos anos, auxiliaram o retorno presencial e a retomada das atividades extracurriculares.

Contudo, apesar dos investimentos, a escola ainda precisa de suporte para garantir a permanência de seus mais de 1500 alunos. Isto porque, como o PPP demonstra, com 550 matrículas no ensino fundamental, 685 no ensino médio e 268 na EJA, as taxas de evasão e distorção idade-série — especialmente no ensino médio e EJA — tem impacto nos índices do IDEB. A infraestrutura sozinha, conforme Barroso (2005), não resolve problemas de fluxo escolar, mas cria bases para a mediação pedagógica. É nesse ponto que a gestão escolar, apoiada pela comunidade, precisa ampliar o acompanhamento individual, reforço e projetos de vínculo estudantil.

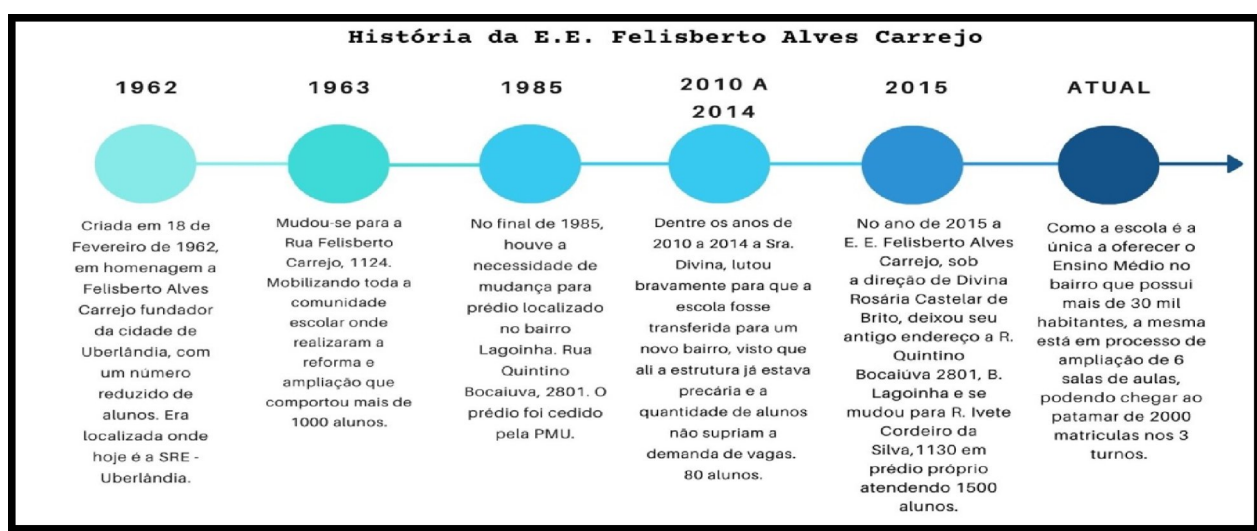
4.1.1. Perfil atual da Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo

Atualmente, a Escola oferta as seguintes etapas e modalidades de ensino: Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), Ensino Médio (1º ao 3º ano), EJA (Educação de Jovens e Adultos) na etapa de Ensino Médio. Conforme dados do Censo Escolar de 2022, conta com 1503 alunos matriculados, distribuídos em 550 no Ensino Fundamental, 685 no Ensino Médio e 268 na EJA Médio.

Em termos de perfil discente, observa-se, segundo o PPP, que 58% dos estudantes se autodeclararam pardos, 28% brancos, 12% pretos, 2% não declarados, com zero de indígenas e amarelos. Isso faz parte da ampla heterogeneidade cultural que caracteriza a região do Shopping Park. Além disso, 99% dos alunos residem em área urbana e 1% na zona rural, enquanto apenas 3% usufruem de transporte escolar público. O corpo docente é composto por 60 professores, e distribui-se em diversas áreas, incluindo Matemática (8 docentes), Língua Portuguesa (9), Ciências da Natureza, Humanidades, entre outras.

O histórico oficial da instituição destaca que a E.E. Felisberto Alves Carrejo integra a rede estadual de Minas Gerais e que seu patrono, Felisberto Alves Carrejo, foi um dos fundadores de Uberlândia, conforme registros no Diário Oficial de 05 de maio de 1970 (Decreto 12.364). As autorizações e resoluções que amparam suas atividades — como a Resolução 6386/87, relativa à extensão de 6º ao 9º ano, e decretos estaduais que definem a oferta do Ensino Fundamental de nove anos, do Ensino Médio Regular e da EJA — compõem o conjunto normativo que sustenta o funcionamento da escola. A figura a seguir apresenta um resumo da história da Escola.

Figura 4. História da Escola Felisberto Alves Carrejo



Fonte: Rodrigues (2024)

Nesse sentido, a escola foi criada em 18 de fevereiro de 1962, e surgiu em meio a uma conjuntura de crescimento populacional e necessidade de ampliação do acesso à educação em Uberlândia. Conforme PPP, o início das atividades ocorreu de forma modesta, com poucas turmas e baixo número de alunos, mas a abnegação de gestores como a primeira diretora, a senhora Maria Freitas Diniz, e a participação da comunidade escolar (pais, alunos, governantes) contribuíram para a rápida ampliação da infraestrutura. Barroso (2005) descreve que esse tipo de relação entre Estado e comunidade local é necessário para a regulação educacional, pois influi diretamente na qualidade do ensino ofertado.

Ao longo das décadas, a escola enfrentou mudanças de endereço, inicialmente provisórias, até sua consolidação no bairro Lagoinha. Em meados de 1963, registra-se a doação de um prédio pelo senhor Nicomedes Alves dos Santos, o que só comprova a

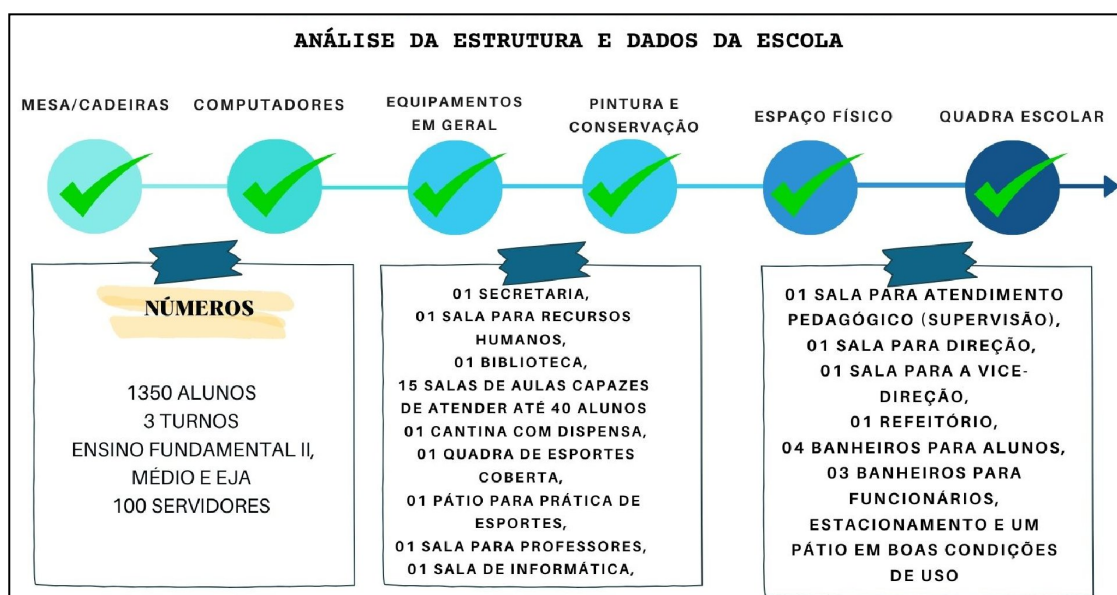
força comunitária por trás da expansão da escola. Entretanto, a necessidade de melhorias e de espaços físicos mais amplos persistiu, motivando mobilizações de pais, professores e dirigentes. Nesse sentido, fica patente a presença de investimentos, ainda que pontuais, na infraestrutura, que atuaram como fontes de regulação do sistema educacional, impactando, por exemplo, a forma de gestão e a permanência dos estudantes.

Em diferentes momentos, a escola foi gerida por diretoras que marcaram sua história, como as professoras Lucy Borges Vieira Pereira e Helena de Freitas Garcia, até que, em 1985, veio a necessidade de novo prédio no bairro Lagoinha. Projetos educacionais, inovações metodológicas e reestruturações administrativas foram praticados, contribuindo para o desenvolvimento de propostas pedagógicas. Notavelmente, na década de 2000, a instituição encarou incêndios e reformas, reformulando-se para atender alunos com necessidades especiais. Conforme o PPP, essas reformas, em consonância com as políticas de inclusão, permitiram o atendimento a estudantes com deficiência, de acordo com as leis de acessibilidade vigentes.

Em 2014, a “Família Felisberto” experimentou novos rumos, mantendo o propósito inicial de ofertar ensino de qualidade e um local aconchegante capaz de conduzir os alunos à prática da cidadania. Nesse período, observaram-se também práticas associadas a uma visão sócio-construtivista, marcadas pela incorporação de projetos interdisciplinares e metodologias mais participativas. A gestão de então, segundo o PPP, favoreceu a aproximação da comunidade local, fator que colabora para elevar a motivação discente e impactar positivamente indicadores como o IDEB, já que a família e o território exercem papel relevante no acompanhamento dos estudantes.

O ano de 2015 trouxe mudança de endereço do prédio no Bairro Lagoinha para o atual, no Bairro Shopping Park. Com isso, a instituição passou de 10 salas de aula para um espaço com capacidade de 1200 alunos, adaptado às exigências de acessibilidade e contando com cantina, biblioteca, quadra de esportes, sala de apoio pedagógico, refeitório e outras dependências. No quadro abaixo, a estrutura da Escola Felisberto.

Figura 5. Estrutura da Escola Felisberto Alves Carrejo



Fonte: Rodrigues (2024)

Nessa fase, a direção, então sob liderança de Divina Rosária Castelar de Brito, destacou-se por buscar soluções para os novos desafios de um público discente em crescimento. A proximidade do bairro Shopping Park, caracterizado pela rápida expansão populacional, trouxe, além de maior diversidade étnico-racial, maior pluralidade de alunos, no acompanhamento pedagógico e na administração das taxas de evasão e distorção idade-série (aspectos que influenciam o IDEB). Ao deixar a direção em 2019, Divina Rosária legou uma escola mais forte em termos de estrutura, mas ainda com metas de aprendizagem a serem alcançadas.

Com a chegada do professor Bruno Leonardo Pereira da Silva Rodrigues à direção, em julho de 2019, a instituição consolidou uma gestão de feição democrática e solidária, conforme descreve o PPP. Nesse contexto, intensificaram-se ações com a comunidade local, parcerias com a Polícia Militar, Poder Legislativo e Judiciário, de modo a enfrentar problemas de segurança, violência no entorno escolar e a buscar recursos adicionais. É um processo que Barroso (2005) interpreta como “pluralidade de fontes de regulação”, no qual não apenas o Estado, mas também os atores locais (associações, instituições de segurança) tornam-se agentes de melhoria da qualidade educacional.

Atualmente, a infraestrutura da Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo está em conformidade com a Lei de Acessibilidade (Lei nº 10.098/2000). De acordo com a

Figura 5, há 15 salas de aula, quadra coberta, biblioteca, sala de professores, sala de supervisão, cantina, refeitório e até mesmo espaço para montagem de um laboratório. Um estacionamento e uma praça de lazer completam o conjunto. A condição desses espaços foi possível mediante apoio permanente da comunidade e da Superintendência Regional de Ensino, além do suporte do poder público. Não surpreende, portanto, que o PPP destaque a importância da estrutura para a criação de um ambiente acolhedor, no qual o aprendizado floresce.

Esse processo de transformações na Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo, além de redefinir a estrutura física, teve influência nas práticas pedagógicas e se compromete a melhorar resultados de aprendizagem. A experiência mostra que, após as reformas, a escola passou a ter melhores condições para práticas interdisciplinares, oferta de reforço escolar e projetos culturais. Houve, por exemplo, investimento em aparelhagem para sala de recursos e em equipamentos multimídia.

Deve-se esclarecer ainda que, apesar das melhorias, permanecem dificuldades ligadas à inclusão digital, à capacitação continuada dos professores e à participação mais ativa das famílias. O PPP menciona que, apesar do empenho, ainda é necessário ampliar as práticas de combate à evasão, sobretudo no Ensino Médio e na EJA. Nesse sentido, os investimentos estruturais são apenas uma parte dos esforços da escola para a elevação das metas do IDEB; outro fator relevante é a mobilização pedagógica e social que envolve comunidade, alunos e gestores.

4.2. Apresentação dos resultados do IDEB

Neste capítulo, apresentamos e analisamos os principais resultados referentes ao IDEB dos Anos Finais do Ensino Fundamental na Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo, tomando como base indicadores educacionais disponibilizados pelo governo federal. Os dados foram tabulados e inseridos no software *jamovi* afim de apresentar algumas análises estatísticas que nos ajudem a confirmar ou negar nossas hipóteses, assim como cumprir com os objetivos do trabalho. Porém, conforme discutido nos capítulos anteriores, a interpretação desses dados não se resume à leitura dos índices, afinal, a educação não é feita de números, e sim de pessoas, o que torna necessário compreender o contexto em que a escola se insere, as políticas públicas que influenciam sua organização e o cenário pandêmico que afetou diretamente a aprendizagem dos

estudantes. Na Tabela abaixo os principais dados extraídos.

Tabela 3. Indicadores Educacionais - Ensino Fundamental Regular (Anos Finais) Escola: EE FELISBERTO ALVES CARREJO - Uberlândia/MG

Ano	Taxa de Aprovação (%) (9º ano)	Nota SAEB (Média Padronizada)	IDEB (N x P)	Meta IDEB
2013	100	4,70	3,9	-
2015	85,3	4,50	4,1	4,1
2017	59,8	4,61	3,1	4,4
2019	84,5	4,95	4,0	4,6
2021	100	5,38	5,3	4,9
2023	94,2	5.11	4,7	-

Fonte: Inep (2024) (Elaborado pela Autora)

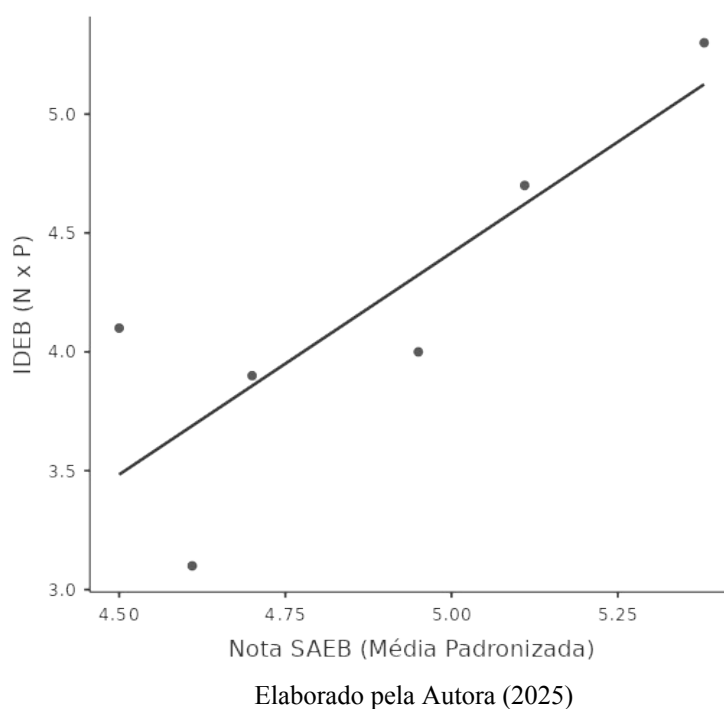
Ao analisar a evolução do IDEB, observa-se que a Taxa de Aprovação e a Nota SAEB não seguem trajetórias lineares ao longo do período. Em 2013, por exemplo, a escola apresentava uma Taxa de Aprovação de 100% e uma média padronizada de 4,70, resultando em um IDEB de 3,9. Já em 2015, a aprovação decresce para 85,3%, enquanto a nota SAEB reduz ligeiramente para 4,50, resultando em 4,1 de IDEB, exato patamar da meta projetada para aquele ano.

Em 2017, aparece um momento díspar: a aprovação atinge 59,8% no 9º ano, o que derruba o IDEB para 3,1 – distante da meta de 4,4. A queda pode ser compreendida considerando que, conforme discutido nos capítulos anteriores, nem sempre há correlação direta entre a qualidade do trabalho docente e a reprovação (Horta Neto, 2010; Machado, 2012). Em anos de maior dificuldade dos estudantes, a reprovação sobe e puxa o indicador para baixo. Mesmo que a nota SAEB tenha se mantido em 4,61 (levemente superior aos 4,50 de 2015), a redução na aprovação comprometeu o IDEB.

Na sequência produzimos um diagrama de dispersão (figura 6), o qual indica, de modo bastante inequívoco, que existe uma associação positiva entre a nota SAEB (Média Padronizada) e o IDEB (N × P). Na realidade, a convergência não é surpreendente quando se recorda que o cálculo do IDEB, combina rendimento escolar (aprovação) com uma aferição de proficiência, o que tende a se elevar na mesma medida em que a média padronizada de desempenho cresce. Ainda que os pontos plotados apresentem alguma variação, o agrupamento geral segue um padrão ascendente,

indicando que, na medida em que a proficiência nas avaliações externas aumenta, o índice resultante para o IDEB também se mostra mais alto. Esse alinhamento não pode ser interpretado como uma relação estritamente mecanicista, pois um mesmo valor de proficiência no SAEB não garante, de maneira linear, um IDEB idêntico em contextos distintos; a dispersão observada sinaliza que fatores como composição socioeconômica, estabilidade docente ou práticas de gestão podem modular tais resultados. O baixo número de dados para análise, por outro lado, impede que possamos realizar uma análise inferencial mais completa, mas o recorte expresso no gráfico confirma o esperado: se o componente de proficiência é elevado, o IDEB tende a refletir essa melhoria.

Figura 6. – Intitulado Média IDEB X SAEB (Diagrama de Dispersão)



Logo em seguida, como demonstra a tabela 4, com auxílio do software realizamos a matriz de correlação entre a meta do IDEB e o valor efetivamente alcançado (IDEB – N x P), onde se percebe um coeficiente de correlação de 0,625 (quanto mais próximo de 1, maior correlação entre as variáveis), ou seja, há uma tendência moderada de associação entre as duas variáveis. No entanto, o p-valor de 0,375 não permite rejeitar a hipótese nula em patamares de significância comumente adotados, o que inviabiliza afirmar que a meta e o índice estejam associados de forma estatisticamente considerável.

Ainda assim, mesmo sem significância estatística, o coeficiente reforça a ideia

de que metas ambiciosas são acompanhadas por IDEB mais altos em determinadas realidades. Vale pontuar que a amostra de dados é pequena, e embora observa-se certo paralelismo entre a meta e os resultados atingidos, não se pode concluir que as metas são garantia de elevação do índice final, pois como foi reforçado ao longo de todo o trabalho a realidade socioeconômica e os arranjos pedagógicos influenciam diretamente o desempenho escolar.

Tabela 4. Matriz de Correlação IDEB X META IDEB

Matriz de Correlações			
		Meta IDEB	IDEB (N x P)
Meta IDEB	R de Pearson	—	
	gl	—	
	p-value	—	
IDEB (N x P)	R de Pearson	0.625	—
	gl	2	—
	p-value	0.375	—

Fonte: Elaborado pela Autora (2025)

Por fim, conforme tabela 5, realizamos uma análise de regressão envolvendo “ano” como variável dependente e “IDEB”, “Nota SAEB” e “Taxa de Aprovação” como preditoras, o que resultou em termos numéricos, um R de 0,902 e um R² de 0,814, o que quer dizer que aproximadamente 81,4% da variação em “ano” pode ser explicada, em conjunto, por essas três variáveis. Isso significa que existe uma associação considerável entre o fator temporal e a combinação dessas medidas de desempenho e fluxo escolar.

Entretanto, quando observamos os coeficientes individualmente, percebemos que nenhum deles obteve significância estatística: IDEB tem $p=0,570$, Nota SAEB $p=0,339$ e Taxa de Aprovação $p=0,328$. Em outras palavras, embora o conjunto das três variáveis esteja correlacionado ao “ano” – e aparente “explicar” grande parte da variância –, nenhuma delas se destaca isoladamente como determinante do ano em questão. Essa discrepância entre a magnitude global do R² e a ausência de significância nos coeficientes individuais sugere dois aspectos importantes.

O primeiro se relaciona ao tamanho da amostra que é pequena ($N=6$). Modelos de regressão múltipla estimados com poucos pontos geram incerteza nos parâmetros,

pois há insuficiência de graus de liberdade para afirmar que os coeficientes são distintos de zero. O segundo aspecto é a presença de multicolinearidade: IDEB, Nota SAEB e Taxa de Aprovação são altamente correlacionados entre si, fazendo com que cada um, isoladamente, perca valor explicativo na regressão múltipla.

Na prática, os resultados mostram que, embora exista uma correlação global entre o ano e as medidas de desempenho/fluxo escolar, não se pode atribuir, de forma independente, a evolução de “ano” a nenhum dos indicadores em particular. Recai, assim, sobre as mudanças contextuais – reformas, novos investimentos, questões sociais, além do próprio efeito cumulativo de políticas educacionais – os resultados no IDEB, SAEB e Taxa de Aprovação, criando um quadro de colinearidade.

Tabela 5. Regressão Linear considerando Ano como variável independente

Medidas de Ajustamento do Modelo

Modelo	R	R²
1	0.902	0.814

Nota. Models estimated using sample size of N=6

Coefficientes do Modelo - Ano

Preditor	Estimativas	Erro-padrão	t	p
Intercepto	1981.798	23.629	83.870	<.001
IDEB (N x P)	2.679	3.974	0.674	0.570
Nota SAEB (Média Padronizada)	8.125	6.516	1.247	0.339
Taxa de Aprovação (%) (9º ano)	-0.167	0.131	-1.282	0.328

Fonte: Elaborado pela Autora (2025)

Nesse sentido, o modelo explica razoavelmente a evolução temporal pelo conjunto das três variáveis (IDEB, Nota SAEB e Aprovação), mas essa explicação carece de significância estatística nos coeficientes parciais, o que impede inferências categóricas. A leitura crítica é que, nesses anos analisados (2019, 2021 e 2023), conforme tabela 3, as variáveis de desempenho cognitivo e de rendimento escolar parecem variar de forma correlacionada ao fator “tempo”, mas nenhum indicador isolado se mostra determinante. Assim, o resultado precisa de uma análise qualitativa para explicar as oscilações ao longo dos anos. O que chega justamente naquilo que

queríamos demonstrar, isto é, a questão do contexto social, e mais especificamente do impacto da pandemia.

Quer dizer, a leitura de todos esses dados anteriores mostra que as variações no IDEB não podem ser explicadas isoladamente por um único fator, mas sim por um conjunto de causas pedagógicas, contextuais e, sobretudo, sociais. E nesse cenário, a chegada da pandemia da COVID-19 teve impacto direto na rotina escolar e um consequente impacto nos resultados do IDEB nos anos subsequentes. Na Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo, o efeito-pandemia pode ser percebido tanto no elemento de proficiência (medido pela nota SAEB) quanto na própria taxa de aprovação, uma vez que grande parte dos alunos ficou afastada do ambiente presencial por tempo prolongado.

Essas circunstâncias se alinham ao que a literatura investigada apontou como principais dificuldades do chamado “ensino remoto emergencial”: falta de acesso a dispositivos tecnológicos, limitação de conexão à internet, escassez de formação docente para o uso de plataformas virtuais, entre outros problemas já conhecidos em contextos de vulnerabilidade (Santos; Zaboroski, 2020; Tenente, 2020). Mesmo com a distribuição de PET, teleaulas e aplicativos, grande parte dos discentes se ressentiu da ausência de acompanhamento contínuo, e o buraco deixado em 2020 e 2021 impactou na proficiência, também comprometendo o fluxo escolar. Isso ajuda a entender por que, em 2021, a Taxa de Aprovação retoma 100% enquanto a nota SAEB sobe para 5,38, resultando em um IDEB de 5,3. À primeira vista, o índice sinaliza melhora; entretanto, se faz necessário avaliar se o acréscimo está ligado a uma real progressão de aprendizagem ou se também houve medidas de facilitação do fluxo para evitar um colapso no número de matrículas.

O contexto, de certa forma, amplia a ideia de que os indicadores quantitativos precisam ser lidos em conjunto com uma análise qualitativa. O que pode explicar esse aumento expressivo na aprovação em 2021, pode ser explicado por uma política de não retenção para não agravar o abandono escolar, o que foi adotado em outras escolas durante a pandemia. Consequentemente, isso gera um IDEB maior, sem necessariamente significar uma elevação da aprendizagem. Ainda assim, a subida da nota SAEB para 5,38 mostra que houve avanço cognitivo.

Porém, em contraste com os resultados apresentados em 2021, ao se observar o ano de 2023, os dados indicam certa queda na taxa de aprovação (94,2%) e, paralelamente, uma redução moderada da nota SAEB (5,11) e do IDEB (4,7). O que

mostra que as sequelas do período pandêmicos não são sentidas de imediato: a defasagem acumulada acaba resultando em uma queda posterior. Os alunos que foram aprovados por conta de flexibilização, tendem a sofrer para acompanhar as aulas subsequentes, isso acompanhado de um cenário instabilidade socioeconômica dificulta ainda mais o trabalho do corpo discente na retomada.

Assim, a experiência de 2020–2021 impactou, portanto, a dinâmica de cada indicador do IDEB, mas os resultados da pandemia só foram sentidos no índice após a retomada das aulas, mas sem que houvesse uma oscilação distinta das já percebidas em anos anteriores, como é o caso do ano de 2017. Isso mostra que existe uma grande volatilidade nos indicadores, que não se explica simplesmente por mudanças do processo educacional: a pandemia deflagrou, em âmbito nacional e local, políticas de emergência e práticas de acolhimento dos alunos. As escolas que conseguiram gerenciar melhor esses elementos a partir de 2021 tenderam a ter melhores resultados em avaliações externas, mas o caminho não se faz sem percalços, pois o “efeito da pandemia” segue ativo na vida de muitas famílias, na sobrecarga do professor e na demanda por tecnologias ainda não plenamente disponíveis ou capazes de serem realmente utilizadas pelos professores.

4.3.Principais desafios enfrentados durante a pandemia.

Logo nos primeiros momentos em que as atividades presenciais foram suspensas, muitos problemas que, apesar de longamente conhecidos, raramente eram debatidos com tanta urgência, foram aparecendo. Alguns relatórios, tanto institucionais quanto acadêmicos, mostraram que uma parcela significativa dos estudantes não tinha acesso regular à internet, o que dificultou a fluidez de qualquer tentativa de ensino remoto. Tal fato, por si só, já anunciava uma diferença abissal no que diz respeito às oportunidades de aprendizagem, pois famílias em maior vulnerabilidade socioeconômica não conseguiam atender as exigências mínimas de dispositivos, conectividade e acompanhamento no lar (Tenente, 2020).

Ademais, a decisão de fechar as escolas implicou uma perda imediata de convívio social e das rotinas que ancoram o processo educacional. Conforme expõe Coelho e Oliveira (2020), muitos alunos se apoiavam na escola não apenas para fins de aprendizagem de conteúdos, mas também para atividades culturais, esportivas e, em

particular, para receber alimentação adequada. Portanto, com a suspensão das aulas, a pandemia não cancelou somente a instrução presencial, mas afetou o apoio que muitos dos alunos tinham, resultando no enfraquecimento das redes protetivas e ampliando a probabilidade de evasão escolar.

Na sequência, houve a adoção de formatos emergenciais de ensino, recorrendo-se muitas vezes a plataformas online e teleaulas, praticas discutidas nos capítulos anteriores, e isso também foi realizado na Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo. Embora essas práticas tenham sido necessárias para manter algum vínculo pedagógico, elas escancararam a disparidade de recursos tecnológicos entre os estudantes. Uma proporção importante dependia exclusivamente de materiais impressos (o que, aliás, confirma a evolução dos dados de Língua Portuguesa e Matemática no 5º e 9º anos, onde ocorreu aumento de alunos em níveis mais baixos de proficiência).

Dessa forma, além da infraestrutura tecnológica precária, enfrentou-se o desafio de formar, em tempo recorde, professores e equipe pedagógica para usar os aparelhos de forma correta, e viabilizar tudo isso de forma digital. Para muitos educadores, faltou conhecimento adequado ou suporte técnico: a migração para as plataformas de videoconferência, aplicativos de mensagens e atividades digitais demandou habilidades que não eram parte habitual do repertório docente. Como destacamos anteriormente, Hodges *et al.* (2020) explicam que o “ensino remoto de emergência” difere significativamente de um EAD planejado com base em metodologias específicas; era uma forma provisória de se dar aula, sem tempo para organizar metodologias educacionais que atendessem de forma adequada os alunos. E tais limitações acabaram se refletindo nas áreas que exigem maior presença do professor, como Matemática.

Em paralelo, o cotidiano das famílias sofreu com pressões variadas. Muitos responsáveis precisaram conciliar trabalho remoto, funções domésticas e apoio às atividades escolares dos filhos. Em parte, isso contribuiu para ampliar as assimetrias: núcleos familiares mais vulneráveis, sem disponibilidade de tempo ou com baixa escolaridade, não conseguiam auxiliar devidamente as crianças na resolução de tarefas, o que ampliou déficits de aprendizagem e deslocou muitos alunos para momentos de aprendizagem inferiores (Coelho; Oliveira, 2020). No 9º ano, por exemplo, houve uma queda nos índices de matemática.

Não se pode ignorar que a pandemia alcançou estudantes em diferentes fases de escolarização. Nos anos finais do Ensino Fundamental, por exemplo, um número crescente de alunos deslocou-se para os chamados níveis elementares de proficiência.

Já nos Anos Iniciais, no 5º ano houve um ensino mais regular, mas que voltou a decrescer em 2023, provavelmente ainda um reflexo da pandemia.

Além disso, embora o SAEB e o PROEB tenham sido realizados em 2021, muitos alunos não participaram, um fator que compromete a fidedignidade dos dados, e na maior parte o exame foi feito de forma remota, com auxílio de aparelhos e responsáveis, o que seguramente confere aos dados certa desconfiança, e por isso os dados de 2023 podem ser considerados mais fidedignos à realidade educacional, pois estes sim foram feitos presencialmente. Nesse sentido, a precariedade na representatividade das amostras leva a questionar se os números não subdimensionam o problema. Em outras palavras, os resultados podem ser até menos dramáticos (na verdade houve evolução de 2019 para 2021, e por isso os números de 2023 são mais confiáveis) do que a realidade de alunos totalmente desconectados da escola durante o isolamento.

Por fim, cabe destacar a consolidação de uma desigualdade disciplinar. Os dados remetem ao fato de que, em áreas como Língua Portuguesa, houve, em determinados segmentos, uma aproximação mais evidente da curva normal, ao passo que em Matemática o retrocesso foi mais acentuado. Isso mostra as restrições da pandemia afetaram diferentemente as áreas do conhecimento. Mesmo em Língua Portuguesa, o aumento na faixa de proficiências mais baixas aponta que a problemática não desaparece, mas adquire tons distintos.

Portanto, os principais desafios enfrentados durante a pandemia envolvem: (1) a limitação de acesso tecnológico; (2) a falta de formação docente para o ensino remoto emergencial; (3) a pressão sobre as famílias para mediar estudos; (4) os impactos na saúde mental e na motivação dos estudantes; (5) a dificuldade de adaptar conteúdos e práticas pedagógicas a um cenário virtual precário; (6) a queda na taxa de participação em avaliações externas; (7) o retrocesso na equidade educacional, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio; (8) a burocracia para políticas de recomposição; (9) a ausência de currículos que pudessem focar em aprendizagens essenciais; e (10) uma desigualdade disciplinar aprofundada pela qualidade heterogênea das intervenções remotas.

4.4. Discussão dos resultados

Os números da Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo, mostram que as

oscilações se relacionam diretamente a determinantes estruturais, conforme Soares (2007) e Alves e Ortigão (2007). Nesse sentido, cada variação da proficiência média, taxa de aprovação ou índice final de desenvolvimento reflete, ao menos em parte, o ambiente social, as políticas educacionais e, especialmente a partir de 2020, as consequências imediatas e prolongadas da pandemia da COVID-19.

A irregularidade no desempenho ao longo dos anos — ora figurando 100% de aprovação (como em 2013 e 2021), ora despencando para 59,8% (2017) — mostra uma influência de aspectos que estão além da atuação docente ou as práticas de sala de aula. Um exemplo é o caso de 2017, quando a taxa de aprovação caiu drasticamente, o que, embora tenha contribuído para a queda do IDEB naquele ano, demonstra uma tentativa da escola de manter um rigor avaliativo, a queda em 2017 foi na verdade, mais acentuada do que a queda no pós-pandemia e durante a pandemia. Pode-se olhar esse fato de algumas formas distintas. Isto é, o impacto da pandemia não foi tão severo na qualidade educacional, a instituição escola desempenha um papel menos relevante na formação do que se acredita, a qualidade educacional oferecida durante a pandemia supriu as necessidades básicas para se manter um determinado nível.

Por outro lado, a elevação da aprovação em 2021 para 100% não deve ser vista como simples melhoria pedagógica. É plausível supor que parte do crescimento está relacionado a políticas de não retenção e ao esforço de evitar evasão em meio à crise, conforme apontado por documentos e debates ocorridos naquele contexto emergencial (Santos; Zaboroski, 2020). Assim, o IDEB de 5,3 naquele ano mescla um cenário de ligeira ampliação da proficiência (nota SAEB de 5,38) com prováveis condutas institucionais que suavizaram o fluxo escolar. Nesse âmbito, a análise qualitativa reforça a tese de que o ensino remoto emergencial, embora insuficiente para uma formação consistente, minimizou perdas ainda maiores para grupos socialmente mais vulneráveis (Zajak, 2020).

Com base na regressão linear realizada, que combina “ano” como variável dependente e IDEB, Nota SAEB e Taxa de Aprovação como preditores, revelou correlação global expressiva ($R=0,902$, $R^2=0,814$), mas sem significância estatística nas variáveis isoladas. Em resumo, embora seja evidente que o tempo e as políticas educacionais associadas influenciam o desempenho, nenhum indicador específico (IDEB, SAEB, Aprovação) se mostrou autonomamente determinante para explicar a evolução ano a ano. Esse fator corrobora a leitura de Soares (2007), na qual as dimensões do desempenho escolar resultam de um conjunto de condicionantes — desde o contexto

socioeconômico até a gestão administrativa, passando por questões psicossociais.

Nesse panorama, a pandemia da COVID-19 surge não como um simples “elemento adicional”, mas como um divisor de águas, na medida em que agregou distúrbios consideráveis às rotinas escolares. As restrições de presença, a precariedade de acesso digital para muitas famílias e a falta de capacitação dos docentes para o ensino remoto emergencial explicam por que, em 2021, certas áreas de conhecimento se mostraram defasadas, ainda que os números do IDEB registrem melhora. Morales (2020) pontua que o medo da doença, a perda de entes queridos e o isolamento social afetam o engajamento acadêmico e prejudicam a aprendizagem, e esses efeitos são mais visíveis em disciplinas que exigem sequências cumulativas, como a Matemática, muito dependente de exercícios e explicações diretas.

A análise do período de 2023 reforça que a realidade vivida em 2021 não se perpetuou de forma linear. A taxa de aprovação recua para 94,2%, enquanto a nota SAEB diminui para 5,11 e o IDEB cai para 4,7, mostrando que as defasagens acumuladas em 2020-2021 vieram à tona na retomada presencial mais “rotineira”. Ou seja, alunos que foram aprovados sem domínio pleno dos conteúdos enfrentam, agora, dificuldades para acompanhar a série seguinte, resultando em novas reprovações ou mesmo abandono. A interpretação mantém consonância com Tenente (2020), segundo o qual, os reflexos de uma crise educacional emergencial não se encerram com a volta das aulas presenciais, mas podem perdurar por vários ciclos.

Outro aspecto discutível é a correlação positiva entre a meta do IDEB e o próprio índice alcançado ($r=0,625$), embora sem relevância estatística., um fato que, em geral, indica que quando as metas são mais altas, a escola procura formas para aproximar-se delas (seja via melhoria de proficiência, seja por elevação da aprovação), mas não se pode descartar que tal aproximação decorra de arranjos, como políticas de redução de reprovação ou foco instrumentalizado nos conteúdos cobrados nas avaliações. Gatti (2008) já destacava que a preocupação com metas pode desviar a escola de sua função ampla, de formação plena, convertendo-a em espaço de treinamentos orientados para subir em rankings e cumprir indicadores.

Como consequência, faz-se essencial compreender a evolução desses indicadores, sem subordinar todo o projeto pedagógico a eles. A escola, ao buscar melhorar o IDEB, deve olhar para além da simples aprovação, garantindo que a progressão ocorra juntamente com o aprendizado. Em 2017, por exemplo, a reprovação elevada reduziu o indicador, mas talvez tenha demonstrado a falta de práticas

pedagógicas prévias que pudessem evitar o fracasso escolar. Em 2021, a elevação extrema da aprovação traz o risco inverso: promover discentes não alfabetizados ou sem bases conceituais. A meta, por si, não soluciona esse dilema, é preciso política de reforço contínuo que atendam às necessidades individuais e promovam equidade (Freitas, 2011).

A leitura dos dados de 2021-2023 precisa agora ser cruzada com a principal resposta ofertada pela rede mineira ao cenário pós-pandemia, isto é, o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA), instituído pela Resolução SEE n.º 4.825/2023. Fruto direto do diagnóstico produzido pelo SIMAVE e pelo PROEB, o documento parte do reconhecimento de que “reduzir as lacunas de aprendizagem dos estudantes é condição para o direito à educação básica de qualidade” (SEE/MG, 2023, p. 4). Em outras palavras, a Secretaria assume que a oscilação dos indicadores — inclusive o salto atípico de aprovação em 2021 — não poderia ser tratada como mera contingência escolar, mas como expressão de defasagens estruturais agravadas pelo regime remoto.

No eixo “Lacunas de Aprendizagem”, o PRA determina a revisão do planejamento anual a partir de diagnósticos pormenorizados de cada turma, orientando o professor a selecionar habilidades críticas do Currículo Referência de Minas Gerais e a trabalhá-las em ritmo de aceleração (SEE/MG, 2023, p. 3). Ao compararmos essa diretriz com os resultados da Escola Felisberto Alves Carrejo, percebe-se que a recomposição não se confunde com o simples reforço, ela requer mapeamento de proficiências e reorganização do tempo didático. Outro ponto do Plano — “Evasão Escolar” — dialoga diretamente com a queda de frequência que precedeu o recuo da aprovação para 94,2% em 2023. O PRA orienta a criação de protocolos de busca ativa articulados à rede de proteção social e ao Núcleo de Acolhimento Educacional, sinalizando que a permanência é pré-requisito da recuperação cognitiva. O que corrobora nossa hipótese de que, sem atacar o abandono latente, qualquer melhora de IDEB tende a ser efêmera e estatística.

No tocante aos aspectos socioemocionais, o documento mineiro prevê ações de acolhimento que envolvem desde formação para docentes até parcerias intersetoriais; trata-se de reconhecer — como apontamos à luz de Morales (2020) — que ansiedade, luto e insegurança fragilizam a motivação para aprender.

Também merece destaque a arquitetura de monitoramento definida pelo Plano,

são três indicadores-chave (frequência, aproveitamento bimestral e resultados de avaliações formativas) que devem orientar intervenções dos Núcleos de Gestão Pedagógica Regionais. Isso fornece um contraponto à nossa análise de regressão, pois se IDEB, SAEB e aprovação não explicam isoladamente a trajetória anual, o acompanhamento de microindicadores sinaliza, em tempo real, onde a recomposição precisa ser realizada.

Assim, em uma convergência de análises estatísticas e a percepção contextual, entende-se que os números do IDEB, mesmo relevantes, não traduzem a totalidade dos fenômenos vivenciados pela comunidade escolar. Para afirmar que houve melhora ou piora efetiva, é indispensável questionar tais índices a levantamentos qualitativos: quantos alunos aderiram ao ensino remoto? Quantos tiveram acesso a dispositivos tecnológicos? Houve suporte familiar ou comunitário? O diálogo com o PPP, o histórico de investimentos e a própria experiência empírica desta autora reforçam que, durante os anos de pandemia, a defasagem não foi apenas cognitiva; muitos estudantes perderam o vínculo social e emocional com a instituição, com impactos que se prolongam além de 2023.

Portanto, a discussão reforça que as políticas educacionais de resposta à pandemia (como REANP, PET, Se Liga na Educação) influenciaram, mas não determinaram sozinhas os rumos do IDEB. A hipótese de que a crise sanitária impactou negativamente o desempenho se confirma ao se observar a necessidade de analisar as taxas de reprovação, a queda ou aumento repentino do IDEB e o distanciamento entre metas e resultados. O recado que se extrai é o de que a escola, situada em um contexto social, precisa elaborar meios para recompor aprendizagens, especialmente entre os alunos de maior vulnerabilidade, sob risco de perpetuar desigualdades e comprometer as trajetórias formativas. A pandemia, nesse cenário, funcionou para escancarar problemas já existentes, ao mesmo tempo que criou outros parcialmente contornáveis, mas não foi a única causa da instabilidade nos resultados educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados alcançados ao longo do estudo, mostram como a pandemia da COVID-19, somada a problemas históricos que permeiam a educação pública brasileira, repercutiu nos índices de desempenho escolar. A do IDEB na Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo expôs oscilações que não se explicam unicamente por fatores pedagógicos, mas que incorporam elementos como a (in)disponibilidade de recursos tecnológicos, a formação docente para o ensino remoto, o apoio familiar e as condições socioeconômicas do entorno escolar. Nesse sentido, confirma-se o que a literatura vem pontuando: a qualidade da educação não se resume aos números registrados em avaliações padronizadas, uma vez que o sucesso ou o fracasso escolar depende de variáveis múltiplas — institucionais, culturais, econômicas e políticas.

O estudo também demonstrou que as políticas públicas de avaliação externa no Brasil, embora tenham por objetivo fornecer diagnósticos e induzir melhorias, ainda esbarram em limitações metodológicas e conceituais. O IDEB, por exemplo, ao combinar notas de proficiência e taxas de aprovação, não oferece um retrato pleno da realidade escolar, ele pode estar mascarando disparidades e reforçando práticas de “aprovação automática”. Nesse contexto, a pandemia demonstra de maneira ainda mais contundente as desigualdades: dificuldades de acesso à internet, precariedade de formação continuada e a sobrecarga de docentes e familiares resultaram em uma realidade difícil, em que a simples volta às aulas presenciais não é suficiente para recompor perdas de aprendizagem.

Diante disso, constata-se a necessidade de pensar sobre como conduzir processos avaliativos que sirvam verdadeiramente à formação integral dos estudantes. Isso implica criar meios de responsabilização a políticas de inclusão digital, formação docente permanente e a construção de práticas e currículos que considerem a diversidade socioeconômica das escolas. Na Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo, a observação permite concluir que infraestrutura física, participação comunitária e gestão democrática favorecem avanços no IDEB, mas ainda não garantem a superação de lacunas históricas — sobretudo em contexto de crise como o vivido no período pandêmico.

Portanto, compreender o impacto da pandemia é um passo para demonstrar que a melhora dos indicadores educacionais requer planejamentos de longo prazo e políticas públicas capazes de suprir todas as necessidades educacionais. Tais políticas

devem reforçar o compromisso com a equidade, o acolhimento socioemocional, a formação docente e a participação coletiva de todos os atores envolvidos no processo escolar. Faz-se urgente, pois, um debate ampliado sobre o papel dos indicadores de qualidade na formulação de políticas educacionais, a fim de que sejam efetivamente formativos e inclusivos, ao invés de restritivos ou meramente numéricos. Somente assim será possível construir uma escola capaz de responder aos desafios que surgirem, garantindo aprendizagens significativas e promovendo uma formação cidadã para todas e todos.

Esse estudo permitiu constatar que os resultados evidenciam que a pandemia da COVID-19 não apenas acentuou fragilidades históricas da educação brasileira, mas também expôs os limites de uma gestão escolar guiada exclusivamente por avaliações padronizadas como o IDEB. Embora úteis como referência, tais indicadores permanecem insuficientes para retratar as complexas realidades escolares, pois ignoram desigualdades estruturais que condicionam as possibilidades de aprendizagem. Além disso, ao vincularem qualidade educacional apenas a números, desconsideram dimensões fundamentais do processo formativo, como a construção de vínculos, o acolhimento, o desenvolvimento crítico e a justiça social.

Nesse sentido, é necessário também problematizar a influência de organismos internacionais, como a OCDE, cujas diretrizes e avaliações comparativas globais, a exemplo do PISA, acabam orientando políticas nacionais a partir de lógicas de produtividade e competitividade que nem sempre dialogam com as necessidades locais. Ao impor modelos educacionais baseados em competências e rankings e a OCDE contribui para a naturalização de uma visão tecnocrática e mercadológica da educação, subordinando-a a interesses externos e enfraquecendo seu potencial emancipatório e democrático. Assim, torna-se urgente reorientar as políticas públicas para além do paradigma avaliativo tecnocrático, priorizando investimentos em infraestrutura, inclusão digital, valorização docente e gestão democrática que dialoguem com o contexto de cada escola.

Somente políticas que reconheçam e enfrentem as desigualdades poderão transformar os dados educacionais em conquistas reais, garantindo que indicadores como o IDEB deixem de ser fins em si mesmos e passem a ser instrumentos a serviço de uma educação pública emancipatória, significativa e verdadeiramente comprometida com a formação cidadã de todas e todos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, C. **O IDEB e os desafios das redes municipais de ensino**. Salvador: EDUFBA, 2010.
- ALMEIDA, L. C.; BETINI, G. A. Consequências do uso de testes padronizados nas avaliações escolares. In: **ENCONTRO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE**, 8.; **ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE-SP**, 7., 2012, Campinas. *Anais...* Campinas, 2012.
- ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, 2013.
- AFONSO, N. A regulação da educação na Europa: do Estado educador ao controlo social da escola pública. In: BARROSO, José (org.). **A escola pública**: regulação, desregulação, privatização. Porto: ASA, 2003. p. 49-78.
- ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 2008.
- ALVES, F.; ORTIGÃO, I.; FRANCO, C. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 161-180, 2007.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 9. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- AVELAR, L. Partidos políticos e consolidação democrática: o caso brasileiro no contexto latino-americano. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 16, n. 47, p. 45-67, jun. 2001.
- AMARAL, O. E. do. Política Pública como Ciência: genealogia e institucionalização no Brasil. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 37, p. 1-32, 2022.
- BARBOSA, J. M. S. et al. Pesquisa científica com Ideb em meio a pandemia de Covid-19: Uma análise de experiência municipal. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 2, n. 3, p. e021023-e021023, 2021.
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, 2005.
- BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Brasília: Banco Mundial, 2017.
- BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2018**: aprendizagem para realizar a promessa de educação. Principais Mensagens. Washington, DC: Grupo do Banco Mundial, 2018.

BBC News Brasil. CPI da Covid: executivo da Pfizer confirma que governo Bolsonaro ignorou ofertas de 70 milhões de doses de vacinas. BBC News Brasil, São Paulo (redação), 13 maio 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57104347>. Acesso em: 8 jul. 2025.

BISOL, C. “Alguns não tiveram oportunidades de trabalhar em rede...”: desafios do professor em tempos de pandemia. **Cadernos de Educação**, v. 19, n. 2, p. 11-20, 2020.

BOMENY, H. (org.). **Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana: realidades e desafios**. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 101-132, 1999.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiências. **Revista Brasileira de Educação**. n.19, 2002.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. **Portaria n. 1.795, de 27 de dezembro de 1994, dispõe sobre a criação do Sistema Nacional de Avaliação**. Brasília, 27 dez. 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a LDB e institui a Reforma do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Lei Complementar nº 173, de 27 de maio de 2020**. Estabelece o Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19). Diário Oficial da União, Brasília, 28 maio 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da BNCC. Diário Oficial da União, Brasília, 22 dez. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a BNCC para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto Legislativo n. 6, de 20 mar. 2020.** Reconhece a ocorrência do estado de calamidade pública em razão da COVID-19. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 20 mar. 2020.

BRESSER-PEREIRA, Luiz C. **Da administração pública burocrática à gerencial.** 2011.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CAMPANHA, A. Educação a distância em escolas públicas durante a Covid-19: limites e possibilidades. **Revista Educação & Contemporaneidade**, v. 9, n. 3, p. 52-60, 2020.

CANDAU, V. M. **Construir ecossistemas educativos.** Reinventar a escola. Nuevaamerica/Novamerica 84, Rio de Janeiro: Novamerica, dezembro de 1999.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Educação a distância na crise Covid-19: um relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, p. 1-26, 2020.

CASTRO, C. de M.; CARNOY, Martin. **Como anda a reforma da educação na América Latina?** Rio de Janeiro: FGV, 1997.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A educação profissional integrada à educação básica.** Petrópolis: Vozes, 2012.

COELHO, R. C.; OLIVEIRA, A. C. P. de. **Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) em Minas Gerais: relato preliminar sobre implementação e acesso.** Belo Horizonte: SEE-MG, 2020.

COLEMAN, J. S. et al. **Equality of educational opportunity.** Washington: U.S. Government Printing Office, 1966.

COSTA, B. L. D.; BRANDÃO, L. A resposta educacional dos municípios à Covid-19: Diversidade, trajetória e desigualdades. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 27, n. 87, p. e86203-e86203, 2022.

CORRÊA, M. F.; DAVID, M. G. As diversas faces da dúvida—ceticismo, negacionismo e confiança nas ciências. **Em Construção: arquivos de epistemologia histórica e estudos de ciência**, n. 8, 2020.

CROZIER, M.; FRIEDBERG, E. **L'acteur et le système.** Paris: Seuil, 1977.

DEMO, P. **Educação e mudança.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

DIAS SOBRINHO, J. Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. In: TRES, Joaquín; SANYAL, Bikas C. (eds.). **La educación superior en el mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad: ¿qué está en juego?** Madrid/Barcelona: Ediciones Mundi-Prensa; GUNI/UNESCO, 2006. p. 1-17.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2001.

DRUCK, G.; FILGUEIRAS, L.; MOREIRA, U. Ajuste fiscal e as universidades públicas brasileiras. **Cadernos do CEAS**, n. 242, p. 602-634, 2018.

DYE, T. R. **Understanding public policy**. 7. ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 93-110.

Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo, Uberlândia/MG. **Projeto Político Pedagógico**, 2022.

FAGIANI, C. **Reforma educacional e neoliberalismo na América Latina**. São Paulo: Xamã, 2019.

FELIPE, E.da S. **Do SAEB à BNCC**: padronizar para avaliar. In: _____. **Diálogos Críticos**. v. 2. Belém: Edufpa, 2020. p. 77-97.

FERRÃO, M. E.; COUTO, A. **Indicador de valor acrescentado e tópicos sobre consistência e estabilidade: uma aplicação ao Brasil**. 2012. (Manuscrito em preparação).

FERRÃO, M. E.; FERNANDES, C. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, C. (org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERNANDES, M. Políticas de apoio ao aprendizado à luz do IDEB. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 158, p. 1123-1150, 2015.

FERREIRA, G. M. S.; LIMA, J. C. **Ensino remoto emergencial em Minas Gerais: limites pedagógicos e tecnológicos**. Belo Horizonte: UFMG, 2021.

FREIRE, P.; AZEVEDO, Célia M. **Inovação ou improviso? Inclusão digital e política educacional em tempos de pandemia**. São Paulo: Cortez, 2020.

FREITAS, L. C. de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: **SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA**, 3., 2011, Campinas. *Anais...* Campinas: CEDES, 2011.

FREITAS, L. C. de. **Avaliação, ciclos e promoção automática**: políticas educacionais no Brasil. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

GARCIA, G.; GOMES, P. H.; VIANA, H. “E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê?”, diz Bolsonaro sobre mortes por coronavírus; “Sou Messias, mas não faço milagre”. G1, Brasília, 28 abr. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/28/e-dai-lamento-quer-que-eu-faca-o-que->

diz-bolsonaro-sobre-mortes-por-coronavirus-no-brasil.ghml. Acesso em: 02 jun. 2025.

GATTI, B. Avaliação educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 10, p. 67-80, jul./dez. 2008.

GUARIZO, P. N. O impacto da pandemia nos resultados do IDESP em escolas da rede estadual paulista nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Educação em Foco**, n. 15, p. 21-38, 2023.

GOMIDES, B. B. **Gestão e políticas de educação no contexto da pandemia de Covid-19 (2020-2021): um olhar sobre Minas Gerais, e um pouco mais**. 2022. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.330>.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE n.º 4.825, de 07 de março de 2023**. Dispõe sobre o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) no apoio às escolas estaduais na elaboração de estratégias de ensino para melhoria da aprendizagem dos estudantes e dos indicadores educacionais, e dá outras providências. Belo Horizonte, MG: SEE/MG, 2023. Disponível em: consulta-se o Diário Oficial do Estado de MG ou o sistema SEI (processo n.º 1260.01.0030155/2023-09, SEI n.º 61884395). Acesso em: 02, Jul. 2025.

HABERMAS, J. **Teoria da ação comunicativa: racionalidade da ação e racionalização social**. Vol. 1. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1987.

HORTA NETO, J. L. **Limites para a utilização dos resultados de avaliações nacionais externas standardizadas: o caso da utilização do Saeb por um ente federado brasileiro**. 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/53.pdf>.

HODGES, C. et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 2 abr. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb: texto para discussão n. 26**. Brasília, 2013.

INSTITUTE FOR HEALTH METRICS AND EVALUATION (IHME). **About us**. Seattle: University of Washington, 2023. Disponível em: <https://www.healthdata.org/about>. Acesso em: 05 ago. 2025.

IHME – INSTITUTE FOR HEALTH METRICS AND EVALUATION. **Estimating excess mortality due to the COVID-19 pandemic: global results 2020-2021**. Seattle, 2022.

KOHL-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. In: **Revista Panorâmica**, vol. 33, mai./ago. 2021, p. 123-145.

- KUENZER, A. Z. **Dimensões da prática educativa e formação de professores**. Curitiba: Editora UFPR, 2002.
- LAGO, P. M. de M. S. **As práticas de gestão escolar no desempenho do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): uma análise de casos de desvio positivo de escolas maranhenses**. 2023. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2023.
- LAUGLO, J. **Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 100, p. 11-36, 1997.
- LASSWELL, H. D. The Policy Orientation. In: LERNER, Daniel; LASSWELL, Harold D. (ed.). **The Policy Sciences: recent developments in scope and method**. Stanford: Stanford University Press, 1951. p. 3-15.
- LIMA, C. da C. de; RAMOS, M. E. N. Implementação do REANP em Minas Gerais: análise de política pública em contexto de pandemia. **Educar em Revista**, v. 38, 2022.
- MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista Ambiente & Educação**, v. 5, n. 1, p. 70-82, 2012.
- MARTINS, D.; GONÇALVES, S. **Entre a TV e o impresso: desafios logísticos do ensino remoto em zonas rurais mineiras**. Viçosa: UFV, 2020.
- MARTINS, H. H. T. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 02, p. 289-300, 2004.
- MAROY, C.; DUPRIEZ, V. La régulation dans les systèmes scolaires: proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. **Revue Française de Pédagogie**, n. 130, p. 73-87, 2000.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. Almedina Brasil, 2021.
- McNAMARA, R. **A essência da segurança**. São Paulo: Ibrasa, 1968.
- MELO, M. A. Avaliação educacional e equidade: desafios ao IDEB. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 201-220, 2013.
- MELO, M. A. Estado, governo e políticas públicas. In: MICELI, Sergio (org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995): ciência política**. São Paulo: Sumaré, 1999. p. 181-216.
- MEHEL, L. **Phénomène administratif et phénomène éducatif**. In: _____ (org.). **Formation 2 – Administration, langage et formation**. Paris: Petite Bibliothèque Payot, 1974. p. 11-69.
- MENDES, J. de S. C. Os impactos causados dentro do sistema de ensino em relação aos

resultados apresentados nas avaliações externas – IDEB. **Revista Anhanguera**, Goiânia, ano 23, n. 2, e011, jul./dez. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE n.º 4.825, de 07 de março de 2023**. Dispõe sobre o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) no apoio às escolas estaduais na elaboração de estratégias de ensino para melhoria da aprendizagem dos estudantes e dos indicadores educacionais, e dá outras providências. Belo Horizonte, MG: SEE/MG, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/4825-23-r-Public-08-03-23-1.pdf>. Acesso em: 02.Jul.2025

MORALES, L. Saúde mental de docentes e discentes em crise sanitária. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, e235119, 2020.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MOROSINI, M.; DO NASCIMENTO, L. M.; DE NEZ, E. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 55, p. 69-81, 2021.

MOTTA, V. A.; FRIGOTTO, G. (org.). **Trabalho, precarização e resistência**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

NUNES, G. S. I.; COUTINHO, E. F.; VASCONCELOS, F. H. . Política pública de avaliação externa: um estudo de caso da rede pública municipal de educação de Sobral/CE. **Revista Educar Mais**, v. 7, p. 538-551, 2023.

OCDE. Education at a glance 2014: **OECD indicators**. Paris: OECD Publishing, 2014.

OCDE. **Education policy outlook 2015**: making reforms happen. Paris: OECD Publishing, 2015.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. WHO **Coronavirus (COVID-19) Dashboard**. Geneva, 2024. Disponível em: <https://covid19.who.int>. Acesso em: 29 abr. 2025.

OLIVEIRA, B. R.; CAMPOS, J. S. **Acesso, uso e limitações da plataforma Conexão Escola: percepções de professores da rede estadual mineira**. Belo Horizonte: UEMG, 2021.

PAULA, A. S. do N. et al. Impactos da pandemia da Covid-19 nas avaliações de larga escala no Brasil: breves reflexões. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 2, n. 2, p. e021010-e021010, 2021.

PEREIRA, A. Avaliação em larga escala, performatividade e cultura das competências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240013, 2020.

PEREIRA, E. **Recusa de Bolsonaro para comprar vacinas na hora certa vai matar 90 mil brasileiros**. The Intercept, Brasília, 22 abr. 2021. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2021/04/22/recusa-de-bolsonaro-para-comprar-vacinas-na-hora-certa-vai-matar-90-mil-brasileiros/>. Acesso em: 8 jul. 2025.

PEREIRA, M. S. F. Apresentação do Dossiê-Políticas de Avaliação Externa e a Questão da Qualidade da Educação no Brasil. **Revista Educação E Políticas Em Debate**, v. 9, n. 2, p. 260-274, 2020.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PEREIRA, J. M. M. Recycling and expansion: an analysis of the World Bank agenda (1989-2014). **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 63, p. 818-839, 2016.

PERONI, V. M. L. Neoliberalismo e reformas educacionais: limites e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 679–701, 2013.

PESTANA, M. I. O sistema de avaliação brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 79, n. 191, p. 65-73, 1998.

PIAGET, J. L'épistémologie des régulations. In: GADOFFRE, G.; LICHNEROWICZ, A.; PERROUX, F. (org.). **L'idée de régulation dans les sciences**. Paris: Maloine-Doin, 1977. p. I-XIII.

PORTINARI, N.; LINDNER, J.; FERREIRA, P. **Governo Bolsonaro negociou Covaxin três vezes mais rápido que vacina da Pfizer mesmo após alertas do Itamaraty**. O Globo, Rio de Janeiro, 17 jun. 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/governo-bolsonaro-negociou-covaxin-tres-vezes-mais-rapido-que-vacina-da-pfizer-mesmo-apos-alertas-do-itamaraty-25065263>. Acesso em: 8 jul. 2025.

REIS, C. M. da S.; PASINATO, D.; SILVA, F. R. da. Deixa eu brincar! A busca por superar os desafios enfrentados na alfabetização pós-pandemia: aliando o lúdico nos anos iniciais. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 32, e16449, 2025.

REYNAUD, J. D. Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe. In: TERSSAC, Gilbert (dir.). **La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud: débats et prolongements**. Paris: La Découverte, 2003. p. 103-113.

RIBEIRO, S.; PIMENTA, R. Metas, incentivos e distorções: efeitos do IDEB nas práticas das escolas públicas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 79, p. 233-252, 2013.

ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privadas na governança global da educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, 2012.

RODRIGUES, B. L. P. da S. **R618s Solução ou problema? Uma reflexão sobre a inclusão do novo ensino médio nas turmas de EJA de uma escola pública da cidade de Uberlândia MG**. 2024. 134 f.: il., color. Dissertação (Mestrado em Educação Básica: Fundamentos e Planejamento) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade de Uberaba, Uberlândia, 2024. Orientador: Prof. Dr. Eloy Alves Filho.

RUMMERT, S. C.. **Trabalho e formação humana: desafios para a educação profissional**. São Paulo: Cortez, 2013.

- SALGANIK, L. H. Apples and apples: Comparing performance indicators for places with similar demographic characteristics. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 16, n. 2, p. 125-141, 1994.
- SAMPIERI, R., COLLADO, C.; LUCIO, M. **Definições dos enfoques quantitativo e qualitativo, suas semelhanças e diferenças** Porto Alegre, RS: Penso, 2013.
- SANTOS, E. T. dos; ZABOROSKI, R. Ensino remoto de emergência: reflexões sobre Brasil e Cuba. Hygeia – **Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde**, ed. esp. Covid-19, p. 450-460, 2020.
- SANTOS, S. **O IDEB e a qualidade da educação básica: limites e possibilidades**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- SANTOS, T.; RIBEIRO, C. **Regime de Estudo não Presencial em Minas Gerais: acesso, permanência e aprendizagem**. Belo Horizonte: PUC-Minas, 2021.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SENADO FEDERAL. **Comissão Parlamentar de Inquérito da Pandemia**: relatório final. Brasília, 2021.
- SETÚBAL, M. A.. Equidade e desempenho escolar: é possível alcançar uma educação de qualidade para todos?. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 91, n. 228, p. 345-366, 2010.
- SILVA, C. E. P. N. da. **Os impactos da COVID-19: um estudo com alunos de famílias da agricultura familiar do município de Santa Helena-PR**. 2022. Dissertação de Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
- SOARES, L. A. **Impactos da pandemia da COVID-19 no desempenho dos estudantes da rede estadual de educação: sugestões para a recomposição da aprendizagem**. 2024. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/18057>. Acesso em: 12 maio 2025.
- SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Escolaridade e equidade: o IDEB em questão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 81, p. 897-921, 2013.
- SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOUZA, C. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, 2006.
- STAKE, R. E. Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional. **Educação e**

seleção, n. 07, p. 5-14, 1995.

TENENTE, R. Desafios do professor na escola pública durante a Covid-19. **Cadernos de Educação**, v. 19, n. 4, p. 15-21, 2020.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Lucia de; WARDE, Maria J.; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 75-123.

VAZQUEZ, D. A.; SCHLEGEL, R. Covid-19, Fundeb e o populismo do governo Bolsonaro nas relações federativas. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 38, p. 1-25, 2022.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 1998.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SoCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos Em Avaliação Educacional**, v. 27, p. 41-76, 2003.

WORLD BANK. **Facing forward: schooling for learning in Africa**. Washington, DC: World Bank, 2018.

ZAJAK, E. Desigualdade digital e evasão escolar em tempos de pandemia. **Revista Educação em Debate**, v. 12, n. 1, p. 5-12, 2020.

WALTENBERG, F.; SIMIELLI, L. SOARES, J. F.; **As desigualdades educacionais brasileiras precisam ser reduzidas**. Como fazer isso? FGV CEIPE, Edição nº 15. Agosto de 2021.

WIESE, A. F.; LIMA, F. V.; RETAMERO, F. P. A.; HARACEMIV, S. M. C.; KAIPER-MARQUEZ, A. Vendo por trás da névoa: um estudo de caso sobre as condições de trabalho de professores durante a pandemia no estado do Paraná, Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 30, n. 165, 8 nov. 2022.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Bookman editora, 2015.

APÊNDICE – Produto Educacional: Infográfico

No contexto da pesquisa realizada, como resultado desta dissertação, foi elaborado um infográfico, no qual tem como objetivo apresentar à comunidade escolar da Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo, uma síntese do que são as Avaliações Externas do Governo Federal, os resultados da instituição no IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, a importância dessas avaliações para os índices da escola, onde desempenha um papel fundamental na promoção de investimentos que assegurem uma educação de qualidade para os alunos, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento de diretrizes que priorizem recursos e condições adequadas, garantindo assim um ensino de excelência que beneficie toda a comunidade escolar.

Diante de um cenário cada vez mais conectado, a proposta de desenvolver o infográfico surgiu durante a pesquisa, pois é uma ferramenta de comunicação didática, que combina elementos gráficos, textos e dados para transmitir informações de maneira clara, objetiva e atrativa. Nesse contexto, o infográfico se consolida como uma ferramenta híbrida de representação visual e textual, cuja função principal é sintetizar, organizar e transmitir informações de maneira inteligível, especialmente quando os dados a serem comunicados possuem alto grau de complexidade ou abstração. Sua aplicação será relevante para a comunidade escolar da Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo, ao sintetizar e divulgar informações complexas de forma acessível à diferentes públicos.

Durante a pesquisa, percebemos a eficácia que o infográfico representa, pois facilita o entendimento de conceitos, processos ou estatísticas, sendo baseados nas metodologias ativas, o que faz dele uma ferramenta didática e de fácil compreensão para toda a comunidade escolar.

O IDEB dos últimos anos da Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo - Uberlândia-MG

INFORMAÇÕES E DESAFIOS

É formado por 27 fundos independentes para custeio da Educação Básica, um para cada estado e DF. A parcela da união corresponde a 10% da soma dos 27 fundos e é repassada às UF que não são capazes de assegurar com recursos próprios o valor mínimo investido nacional por aluno definido pelo MEC a cada ano.

- FNDE R\$105,9 bilhões - FUNDEB R\$325,5 bilhões

- PROGRAMA PÉ DE MEIA R\$ 1 bilhão - SALÁRIO-EDUCAÇÃO R\$35,5 bilhões

- NOVO PAC (creches e ônibus escolares) R\$2,3 bilhões

- PDE Equidade R\$201,6 milhões (educação especial, escolas do campo, indígenas e quilombolas)



A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, é uma organização internacional composta por 38 países membros. O seu objetivo é promover políticas que melhorem o bem-estar econômico e social das pessoas em todo o mundo.



É uma instituição financeira internacional, cuja missão principal é erradicar a pobreza extrema promovendo o desenvolvimento econômico e social, implementando políticas e programas em áreas como educação, saúde, energia e saneamento.



Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. O PISA 2023 avaliará como os alunos estão preparados para lidar com desafios sociotecnológicos além de criar um futuro mais justo e resiliente.



- PDE Equidade: Fortalecer a gestão democrática e autonomia das escolas, promover a justiça social e a equidade na educação pública, valorizar os saberes e as culturas dos diferentes grupos sociais.

- PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar: Oferece assistência financeira aos estados, municípios e ao DF para garantir o transporte de alunos da educação básica pública que residem em áreas rurais.

- PNAE - Programa de Alimentação Escolar: Garante o acesso a uma alimentação escolar nutritiva e adequada para os estudantes da educação básica, com o objetivo de melhorar o desenvolvimento e o aprendizado.



1

FUNDEB

2

AVALIAÇÕES EXTERNAS

3

INVESTIMENTOS EM EDUCAÇÃO

4

INDICADORES EDUCACIONAIS DA E. E. F. A. C.

5

OCDE BANCO MUNDIAL PISA

6

COMO FICOU O APRENDIZADO DOS ALUNOS NA PANDEMIA, ESPECIALMENTE NOS 9º ANOS DA E. E. FELISBERTO ALVES CARREJO?

7

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Acesse o site do INEP e saiba mais sobre os resultados do IDEB da Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo - Código 31167231.

#EDUCAÇÃO JÁ

As sete prioridades para a Educação Básica são baseadas em diagnósticos detalhados, informadas pelas evidências e experiências de sucesso nacionais e internacionais e referenciadas no Plano Nacional de Educação.



Avaliações externas são testes padronizados aplicados por um agente fora da escola para medir o desempenho dos alunos e a qualidade do ensino em larga escala, visando a formulação de políticas públicas e a melhoria da educação (IDEB/SAEB/PROVA BRASIL).

Ano	Taxa de Aprovação (%) (9º ano)	Nota SAEB (Média Padronizada)	IDEB (N x P)	Meta IDEB
2013	100	4,7	3,9	-
2015	85,3	4,5	4,1	4,1
2017	59,8	4,61	3,1	4,4
2019	84,5	4,95	4	4,6
2021	100	5,38	5,3	4,7
2023	94,2	5,11	4,7	-



A maioria registrou queda no percentual de alunos com aprendizagem adequada entre 2019 e 2023, especialmente em matemática, área do conhecimento em que o recuo foi mais acentuado.



Saiba mais sobre o assunto: Os impactos da pandemia da Covid-19 no IDEB no período de 2019/2023 dos últimos anos do ensino fundamental da Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo em Uberlândia-MG.

