

IDEB: PRIMEIRO COMO TRAGÉDIA E DEPOIS COMO FARSA

Raimundo Sergio de Farias Junior¹, Leonardo Gonçalves de Alvarenga¹,
Aldeniza de Oliveira Ximenes²

Resumo

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) tem se consolidado como política de avaliação da educação brasileira. Trata-se de uma avaliação padronizada realizada em larga escala e aplicada em todo território nacional. Considerando essas questões, apresentamos os objetivos desse artigo: a) analisar em que medida o Ideb contribui para a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; b) verificar como estudantes do ensino médio demonstram a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos inerentes ao seu contexto social. Assim, tendo em vista o alcance dos objetivos propostos, realizamos uma pesquisa empírica, mediante o emprego de uma autoavaliação, junto a 10 alunos concluintes do ensino médio na escola que obteve a melhor avaliação Ideb 2023 no estado do Pará. Os resultados indicam que o Índice não é um indicador que revela a realidade da qualidade da Educação Básica e que o modelo de avaliação padronizada utilizado acaba ocultando a raiz dos problemas educacionais no país.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala; IDEB; qualidade da educação.

IDEB: FIRST AS A TRAGEDY AND THEN AS A FARCE

Abstract

The Basic Education Development Index (Ideb) has been consolidated as a policy for assessing Brazilian education. It is a standardized assessment carried out on a large scale and applied throughout the country. Considering these issues, we present the objectives of this article: a) to analyze to what extent the Ideb contributes to the consolidation and deepening of knowledge acquired in elementary school; b) to investigate how high school students demonstrate their understanding of the scientific and technological foundations inherent to their social context. Thus, in order to achieve the proposed objectives, we conducted an empirical study, using a self-assessment, with students graduating from high

¹ Doutor em Educação (UFPA). Professor Adjunto IV do Departamento de Educação Geral (UEPA). Belém, Pará, Brasil. E-mail: jrbarcafarias@yahoo.com.br

² Doutor em Ciência da Religião (PUC-SP/EHESS, Paris). Professor Assistente do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais (UEPA). Belém, Pará, Brasil. E-mail: leonardo.gd.alvarenga@uepa.br

³ Doutora em Educação (UEPA). Professora Adjunta do Departamento de Educação Geral (UEPA). Belém, Pará, Brasil. E-mail: aldenizaximenes@uepa.br



school at the school that obtained the best Ideb 2023 assessment in the state of Pará. The results indicate that the Index is not an indicator that reveals the reality of the quality of basic education and that the standardized assessment model used ends up hiding the root of the educational problems in the country.

Keywords: Large-scale assessment; Ideb; quality of education.

IDEB: PRIMERO COMO TRAGEDIA Y LUEGO COMO FARSA

Resumen

El Índice de Desarrollo de la Educación Básica (Ideb) se ha consolidado como política de evaluación de la educación brasileña. Se trata de una evaluación estandarizada realizada a gran escala y aplicada en todo el territorio nacional. Considerando estas cuestiones, presentamos los objetivos de este artículo: a) analizar en qué medida el Ideb contribuye a la consolidación y profundización de los conocimientos adquiridos en la enseñanza fundamental; b) investigar cómo los estudiantes de enseñanza media demuestran la comprensión de los fundamentos científico-tecnológicos inherentes a su contexto social. Así, con miras a alcanzar los objetivos propuestos, realizamos una investigación empírica, mediante el empleo de una autoevaluación, con 10 alumnos concluyentes de enseñanza media en la escuela que obtuvo la mejor evaluación Ideb 2023 en el estado de Pará. Los resultados indican que el Índice no es un indicador que revela la realidad de la calidad de la Educación Básica y que el modelo de evaluación estandarizada utilizado acaba ocultando la raíz de los problemas educativos en el país.

Palabras clave: Evaluación a gran escala; IDEB; calidad de la educación.

1. Introdução

Logo nas páginas iniciais da obra “O 18 de Brumário de Luís Bonaparte”, Marx (2011, p. 25), ao se referir ao contexto político francês do início da primeira metade do século XIX expõe a seguinte reflexão:

Hegel observa em uma de suas obras que todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes. E esqueceu-se de acrescentar: a primeira como tragédia, a segunda como farsa.

O fragmento anteriormente citado foi extraído da obra “18 Brumário” e serve para mostrar que episódios históricos podem se repetir e primeiramente



ser encarados com seriedade e certa perplexidade, mas, em outro momento, o evento deve ser compreendido como uma mera cópia e sem a importância de outrora.

Recentemente, o governo do estado do Pará vinculou massivamente a informação de que a educação paraense, referente ao ensino médio, subiu 20 posições no ranking nacional de educação (medido pelo Ideb). Assim, esse estado saiu das últimas posições informadas em avaliações anteriores e passou a ocupar o 6º lugar no que tange o último nível da educação básica.

A adoção do Ideb enquanto instrumento de avaliação da Educação Básica brasileira representa uma tragédia. Trata-se de um evento que pouco colabora ou orienta os sistemas de ensino para mudanças substanciais em sua estrutura. E pelo que temos visto recentemente, os governos de todas as esferas administrativas não elaboraram um conjunto de políticas públicas educacionais tendo em vista transformar as condições objetivas que obstaculizam o trabalho pedagógico dos professores e dificultam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos em todos os níveis educacionais.

Desse modo, problematizamos a questão fundamental desse artigo: o Ideb, enquanto política pública educacional, oferece subsídios para melhorar o ensino e a qualidade da educação pública, em particular do ensino médio? O ensino médio, última etapa da Educação Básica, vem apresentando, segundo o Ideb, uma melhora um pouco inferior se comparado a avaliação feita nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, onde a avaliação do Índice também é realizada. Nessa linha, levantamos as questões norteadoras: a) o Ideb contribui para a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental? e b) Os estudantes do ensino médio que participaram da pesquisa de campo demonstram a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos inerentes ao seu contexto social?

Em 2005, primeiro indicador referente ao Ideb, os anos iniciais registraram a nota 3,8 (numa escala de 0 a 10) e na avaliação de 2023 apresentou a média 6,0. Já os anos finais do ensino fundamental, em 2005, a primeira nota registrada foi de 3,5 e agora em 2023 alcançou a nota 5,0. Por sua vez, o ensino médio, apesar de ter iniciado com uma média próxima (3,4 em 2005), obteve um avanço menor, chegando a 4,3 na última avaliação, em 2023.

Em 2017, Farias Júnior e Reis (2017) demonstraram, mediante pesquisa empírica, como o Ideb ocultava o fracasso escolar em estudo realizado com alunos concluintes dos anos iniciais do ensino fundamental considerando as habilidades de leitura, escrita e cálculo. De um modo geral, o referido artigo revelou que, a partir da amostra utilizada em sua investigação (16 alunos de 8 escolas da Secretaria de Estado de Educação do Pará) apresentaram muitas dificuldades no que tange a proficiência em língua portuguesa e matemática.

Considerando essas questões, apresentamos os objetivos desse artigo: a) analisar em que medida o Ideb contribui para a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e b) investigar como estudantes do ensino médio demonstram a compreensão dos



fundamentos científico-tecnológicos inerentes ao seu contexto social. Assim, se primeiramente o Ideb se apresentou como tragédia – dada sua natureza padronizada e tendo sua realização efetivada em larga escala – atualmente – enquanto política de avaliação consolidada no cenário nacional – representa uma farsa, isto é, uma cópia de um modelo de avaliação incapaz de cumprir os objetivos a que se propõe: medir a qualidade da Educação Básica no Brasil e assim ajudar no seu monitoramento.

2. Ideb: primeiro como tragédia

O cenário das políticas públicas educacionais da década de 1990 no mundo ocidental, na América Latina e no Brasil nos fornecem elementos teóricos-conceituais para entendermos o tempo presente (década de 2020). Nesse contexto, as mudanças significativas ocorreram no regime de acumulação e que até hoje nos abastecem com pistas para interpretarmos o processo sociometabólico do sistema capitalista.

Para além da representação simbólica, a queda do Muro de Berlim, o colapso da antiga União Soviética e o fim do socialismo real apresentavam o capitalismo como vencedor da Guerra Fria. Segundo Hobsbawm (2008) estávamos presenciando os últimos suspiros do "breve século XX", caracterizado por grandes mudanças políticas, sociais, tecnológicas, pelas guerras mundiais e o conflito entre as superpotências que disputavam a hegemonia global.

Nesse cenário, o neoliberalismo se apresentava como única possibilidade de organização econômica. Ao contrário de um estado forte (aos moldes propostos pelo modelo keynesiano), as crises das economias de mercado apresentavam como alternativa a liberdade de mercado, a desregulamentação, a privatização e a redução do papel do estado na economia (à guisa das recomendações da Escola de Chicago e o arquétipo monetarista proposto por Milton Friedman).

O neoliberalismo, em particular o que está em mais sintonia com os preceitos da Escola de Chicago, teve grande influência na orientação das políticas públicas estatais implementadas no Brasil e na América Latina e com estragos sociais significativos. Trata-se, segundo Harvey (2011), de um projeto de classe mascarado por muita retórica sobre liberdade individual, empreendedorismo, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre-mercado e livre-comércio, mas com características draconianas que vem esmagando os direitos sociais de trabalhadores e trabalhadoras.

No contexto brasileiro, podemos dizer que as políticas públicas educacionais, especificamente aquelas orquestradas no retorno à democracia na década de 1980, de modo especial as que foram materializadas nos governos de José Sarney, Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique seguem o molde dos preceitos neoliberais. Além disso, em particular nas gestões governamentais citadas, vivíamos um cenário que ia da indefinição à explicitação



concreta de suas intenções (Vieira; Freitas, 2003). Mas havia uma bússola: o neoliberalismo. E em grande medida até hoje os pilares dessa doutrina econômica estão presentes no campo social, político e educacional.

A educação pública brasileira, acompanhando mudanças ocorridas em todas as sociedades capitalistas, inicia um longo e complexo processo de reformas cujos arautos estavam em perfeita sintonia com o ideário dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Unesco (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007).

É nesse período que foram gestados os pressupostos que orientam decisões governamentais embasada na descentralização, na autonomia escolar e a necessidade de alinhamento com o desenvolvimento econômico global, tendo como inspiração os aportes da doutrina neoliberal e caudilhados pelos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial.

Podemos dizer que, em grande medida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) foi fortemente influenciada pelas mudanças no âmbito estrutural que ocorriam no regime de acumulação capitalista (em particular a reestruturação produtiva e o desemprego crônico).

De acordo com Mészáros (2009), o modo de produção capitalista enfrentava (e até hoje enfrenta) uma forte crise estrutural que é inerente ao seu processo sociometabólico de acumulação e que envolvem determinadas formas de relações de produção e a exploração descontrolada de recursos naturais. Esse é o cenário em que a educação mundial e o conjunto de reformas subjacentes a esse processo mergulham profundamente.

Nesse bojo, a educação é vista como lugar estratégico na superação da crise do capital, desde que orientada pelos princípios do neoliberalismo. A escola, então, é considerada espaço por excelência da formação de novas subjetividades, alinhadas a nova racionalidade planejada pelos paladinos do sistema.

Assim, nos anos de 1990, o conjunto de reformas educacionais implementadas sob o espírito do neoliberalismo encontrava ressonância nas políticas de avaliação em larga escala. Desse modo, já estava sendo gestado nessa década a criação de um sistema de avaliação da Educação Básica (SAEB) cujo propósito seria de avaliar a qualidade da educação nacional. De acordo com Almeida, Dalben e Freitas (2013, p. 1154):

No Brasil, esta lógica vem ocorrendo desde a década de 1990, quando as avaliações externas passaram a ser inseridas no cotidiano escolar através do aparato normativo-jurídico, vinculando seus resultados ao financiamento da educação e, ainda, revestida de plausíveis argumentos pedagógicos.



O Ideb é calculado utilizando dados do SAEB (INEP/MEC, s/d), que fornece as médias de desempenho dos estudantes nas avaliações externas, e os dados do fluxo escolar (aprovação, reprovação, abandono) informados pelo Censo Escolar.

Como observam Soares e Santos (2024) era parte da defesa da universalização da educação básica advogar a favor de uma educação de qualidade que promovesse a justiça social. Desde a década de 1960 que a avaliação passou a ter expressiva relevância no âmbito das políticas desenvolvimentistas. No entanto, foi “[...] durante o regime militar (1964-1985) que essas políticas foram frequentemente moldadas por uma perspectiva tecnocrática e autoritária, com pouca ênfase na equidade social” (Soares; Santos, 2024, p. 3).

O Ideb congrega em sua natureza essa verve tecnocrática e autoritária. O Índice foi implementado mediante o decreto 6094/2007 que estabeleceu a implementação do plano de metas compromisso todos pela educação (Brasil, 2007). Com sua criação em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) acreditava-se que ele seria a principal referência para indicar a qualidade da educação básica no Brasil. Após a institucionalização ele deveria orientar não apenas as políticas públicas, mas também o financiamento da educação e o planejamento de ações, uma vez que o Índice reuniria:

[...] em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. o Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Brasil, 2023, online).

O Ideb é uma avaliação de larga escala cujas médias oscilam de 0 a 10. segundo o INEP/MEC (s/d), embora o índice tenha a natureza de uma avaliação padronizada de extensão nacional, ele agrega o enfoque pedagógico ao mesmo tempo em que oferece a possibilidade de resultados sintéticos.

Soares e Santos (2024) destacam que o Plano Nacional de Educação elaborado para o decênio (PNE 2014-2024) atribuiu ao Ideb o parâmetro oficial da qualidade da educação nacional. No entanto, muitos pesquisadores do campo educacional têm discutido as limitações desse modelo de avaliação em larga escala, especialmente no que tange sua métrica e seletividade, a viabilidade de suas metas e a confiabilidade de seus resultados.

Em que pese o conjunto de críticas direcionadas ao índice, o Ideb, desde sua institucionalização, constitui um dos principais instrumentos que orientam o planejamento e as políticas públicas educacionais municipais, estaduais e federal. Ao logo de sua existência ele tem se consolidado como o principal parâmetro de acompanhamento e avaliação da qualidade da educação no Brasil.



A qualidade da Educação Básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do Censo Escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) [...]. O Ideb será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao compromisso (Brasil, 2023).

O INEP/MEC (s/d) estabeleceu as metas do índice tendo por parâmetro sistemas educacionais de países desenvolvidos – e que teriam acompanhamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) considerando cada etapa da Educação Básica (anos iniciais, anos finais do fundamental e ensino médio) e para cada escola, município e estado, conforme apresentamos no quadro 01:

Quadro 1- Metas do Ideb estabelecidas para cada etapa da Educação Básica para 2022.

Etapa da educação básica	Média
Anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).	6,0
Anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano).	5,5
Ensino Médio	5,2

Fonte: Brasil (2023).

Conforme dados do Ideb (2023), a meta foi alcançada apenas para a etapa “Anos iniciais do ensino fundamental” e ficou abaixo para os “Anos finais do ensino fundamental” (registrando nota 5) e também para o Ensino Médio (registrando 4,3). É oportuno ressaltar que para efetuar o cálculo do Índice é avaliado o desempenho escolar apenas em Língua Portuguesa e Matemática (além do fluxo escolar).

No entanto, desde 2019 o SAEB também incluiu avaliações em Ciências da Natureza e Ciências Humanas no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, mas mantendo apenas língua portuguesa e matemática para o Ensino Médio.

O Ideb procura equilibrar as dimensões do fluxo (taxa de aprovação, evasão e repetência) com a aprendizagem escolar, que seria medida pelos testes padronizados aplicados em larga escala. Contudo, o INEP/MEC adverte:

[...] se um sistema de ensino retiver seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema (Brasil, 2023, online).



É exatamente nessa questão que os problemas aparecem. Houve uma mudança drástica da cultura escolar, que tende a influenciar a aprovação automática, uma vez que ela exerce grande influência no cálculo do Ideb, o que acaba por ajudar a maquiar os problemas estruturais presentes na sociedade brasileira (e que afetam a educação formal).

Eliminar a repetência do sistema de ensino deveria ser consequência de uma educação de qualidade, que pressupõem professores justamente valorizados, remunerados, escolas com infraestrutura adequada, alunos cujo acesso e permanência deva ser garantida de forma universal e devidamente removida todas as barreiras que não permitam a inclusão com qualidade de todos. Essas mudanças certamente teriam um impacto positivo no que tange a qualidade da educação formal.

Contudo, não se nota, no conjunto de políticas públicas educacionais (federal, estaduais e municipais), nenhuma vontade em superar radicalmente os estorvos históricos que inviabilizam a garantia do acesso e permanência a escola pública.

Em sintonia com que analisam Almeida; Dalben; Freitas (2013), o Ideb oscila dialeticamente entre os limites e a ilusão de uma política pública, uma vez que seus instrumentos de medida acabam não traduzindo o trabalho desenvolvido pela escola e tampouco o resultado aferido são neutros e infalíveis.

Nessa linha, inferimos que o Ideb praticamente desconsidera as condições objetivas de vida e sobrevivência dos alunos da escola pública brasileira. Em conformidade com o que expõe Caprara (2020), não podemos ignorar a relação existente entre a condição de classe e o desempenho dos alunos brasileiros.

A condição de classe dos alunos deveria ser uma variável considerada em qualquer avaliação educacional que não se restrinja exclusivamente a fatores intrínsecos e estritamente educacionais (como a avaliação do Ideb). A dura realidade socioeconômica vivenciada por nossos estudantes é olvidada. Ignorar essa variável não nos permite tratar na raiz as questões que mais profundamente afetam o desempenho dos estudantes da educação básica. Essa é a linha de pensamento de Caprara (2020, p. 26), que afirma:

[...] a dimensão objetiva de classe afeta os rendimentos dos alunos na Educação Básica, revelando a atualidade da temática para os debates acadêmicos e para as políticas educacionais. Mostrar as relações entre as classes sociais e o desempenho na escola não significa dizer que os problemas da educação são causados exclusivamente pela pobreza ou pela ausência de recursos por parte dos estudantes e suas famílias, mas alertar para o fato de que a escolarização, sozinha, ainda não conseguiu ou consegue evitar a reprodução das desigualdades sociais.



Assim, inferimos que o índice, ao privilegiar no conjunto de procedimentos adotados para concretizar uma política de avaliação em larga escala, por adotar uma métrica e seletividade amostral restrita, não confere um elevado grau de confiabilidade a seus resultados.

Nessa linha, parece-nos que a preocupação da maioria das instituições escolares submetidas ao Ideb demonstra muito mais preocupação com os resultados e as medidas educacionais deste do que efetivamente com a qualidade do ensino oferecidos aos alunos da Educação Básica. Assim, argumentamos que uma avaliação formativa e qualitativa na educação básica deve considerar, sobretudo, as condições objetivas das nossas escolas, de nossos alunos e também dos professores que cada vez mais amargam perda de direitos e arrocho salarial.

Ainda, persistem no cenário educacional mazelas históricas que não podem ser ignoradas num processo de avaliação em larga escala. Desse modo, criar mecanismos para maquiar as taxas de aprovação, bem como preparar alunos para terem bom desempenho nos testes padronizados não garantem a elevação da qualidade da educação. Pode melhorar o resultado e permitir o alcance das metas, apenas. Por isso é uma tragédia.

3. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de caráter crítico e qualitativo cuja preocupação será a exposição, descrição e explicação do tema/problema/objeto de investigação apresentados nesse artigo e tendo o propósito de avançar na compreensão do fenômeno aqui abordado. A investigação se deu em duas etapas. Uma de natureza bibliográfica – iniciada mediante identificação, seleção e leitura sistematizada de artigos e pesquisas referentes ao tema investigado, coletados tendo como referência a base da *Scielo*, cujo recorte se restringiu aos últimos 10 anos – e outra de caráter empírico.

A pesquisa empírica ocorreu em uma escola de ensino médio, escolhida por ter apresentado o melhor Ideb do ensino médio de Belém nas últimas avaliações governamentais. Os sujeitos da pesquisa foram alunos concluintes desse último nível da educação básica dos quais selecionamos dez discentes, considerando como recorte amostral os de maior rendimento.

O material de coleta de dados foi uma autoavaliação e ela foi construída com questões-chave relacionadas aos objetivos desse artigo. O propósito era entender em que medida na visão deles ocorreu a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos com os quais se inter-relacionaram durante suas trajetórias de vidas, em sintonia com o que estabelece a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

A análise do material coletado seguiu as orientações da análise de conteúdo segundo os pressupostos de Bardin (2009) e iniciou-se com a) pré-análise (composta da leitura flutuante e formulação de indicadores; b)



exploração do material, onde se constituem as categorias analíticas e c) tratamento e interpretação dos resultados.

Coerente com os fundamentos da análise de conteúdo proposta por Bardin (2009), definimos os critérios para categorização dos dados coletados considerando os seguintes aspectos: a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade, a fidelidade e a produtividade. Desse modo, chegamos às seguintes categorias: a) consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e b) compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos inerentes ao seu contexto social.

No que tange a validação da pesquisa, seguimos a orientação que indicam Cho; Trent (2006) que as pesquisas qualitativas podem seguir a proposta de validação transformacional, pois, ancora os objetivos da pesquisa a tradição interpretativa e visa a aproximação de valores como justiça social e ética.

Por questões éticas, omitimos a identificação exata da escola selecionada, bem como dos alunos participantes da pesquisa empírica que serão identificados apenas por números romanos (I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X).¹

4. Resultados e discussões

4. 1. A consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental

Na literatura, o gênero tragédia apresenta um contexto dramático que envolve um protagonista cuja saga geralmente envolve sofrimento, desgraça e com desfecho calamitoso. Por outro lado, um dos objetivos da tragédia é suscitar no público um conjunto de sentimentos de piedade e terror, mas que com o desenlace final provoque nas pessoas uma catarse que resultaria numa reflexão sobre a natureza da vida.

Nessa direção e em tom metafórico, inferimos que o Ideb apresenta-se inicialmente como uma tragédia. Ao assumir o protagonismo na avaliação do sistema escolar brasileiro, acaba por apresentar um desfecho funesto, uma vez que a forma como as metas projetadas são alcançadas pelas escolas acaba por ocultar as contradições do sistema educacional.

O índice oculta, por exemplo, o contexto social em que a escola está inserida, além das precárias condições de sobrevivência da maioria dos alunos da escola pública e também o crescente processo de desvalorização salarial que atinge os professores brasileiros. Uma reflexão sobre esse cenário poderia

¹ De acordo com a Resolução 510/2017 (Brasil/Ministério da Saúde), que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, no que se refere aos procedimentos metodológicos que “[...] , envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis” informa que: “Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP: I - pesquisa de opinião pública com participantes não identificados; [...] V - pesquisa com bancos de dados, cujas informações são agregadas, sem possibilidade de identificação individual; [...] VII - pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito”.



ensejar a possibilidade de catarse sobre os graves problemas sociais que a sociedade brasileira apresenta e que afetam a qualidade da educação.

O Quadro 2 expõe como é percebida pelos alunos, a partir da autoavaliação realizada, o processo de consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental:

Quadro 2 - A consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental: Leitura e interpretação de textos.

Discente	Leitura e interpretação de textos
Discente I	Costumo ler com frequência. A interpretação não é tão boa, mas também não é tão ruim. Consigo me sair mais ou menos.
Discente II	Gosto de ler. Mas sinto dificuldades pra entender o que leio. Não é 100%. Dá pra desenrolar.
Discente III	Não leio muito. Diria que leio para as matérias. Mas não é um hábito que tenho. Talvez isso explique minha dificuldade pra entender as ideias do texto.
Discente IV	Não gosto de ler. E tenho certa dificuldade na interpretação dos textos.
Discente V	Leitura não é o meu forte e nem a interpretação.
Discente VI	Leio bastante e também me saio bem na interpretação. É um hábito que tenho desde criança.
Discente VII	Gosto de ler e isso ajuda bastante na interpretação do texto
Discente VIII	Gosto de ler, mas tenho muita dificuldade na hora da interpretação do texto.
Discente IX	Não leio com frequência e também sou fraco na interpretação.
Discente X	Leio pouco e também meu desempenho na interpretação não é muito legal.

Fonte: Pesquisa de campo (2025).

Oliveira, Santos e Rosa (2016, p. 547) destacam que a leitura é uma das habilidades mais exigidas no cotidiano, além de propiciar a aquisição permanente de conhecimentos. E especificamente na escola “[...] esta habilidade auxilia na construção de um pensamento crítico e na compreensão dos conhecimentos escolares, em especial, no ensino fundamental, estendendo-se a outros níveis e modalidades de ensino”. Trata-se de uma habilidade indispensável para o prosseguimento com sucesso na trajetória escolar de qualquer pessoa.

Os fragmentos apresentados no Quadro 2 sinalizam, em linhas gerais, que a maioria dos alunos entrevistados, ainda que manifestando o gosto pela leitura, não indicam que a interpretação de texto é excelente, aliás apenas apontam que não é satisfatória. A situação é mais delicada entre aqueles que informam que não possuem o gosto da leitura. Em sintonia com Freire (1989), entendemos que a importância do ato de ler tem a ver com a qualidade desse domínio. Contudo, é preciso ter em vista o desenvolvimento de uma consciência



crítica e em relação dialética com a apropriação da palavramundo pelos sujeitos da práxis pedagógica.

Mas para além dessa compreensão da importância da leitura, entendemos a mesma como condição elementar para qualificar e aprimorar a leitura de mundo. Conforme percebemos nas informações apresentadas no Quadro 2, podemos inferir que a interpretação de texto é o Calcanhar de Aquiles na formação de nossos estudantes. Assim, para Freire (1989) a “palavramundo” (vereda para uma leitura política e crítica do mundo) é a oposição da “palavraescola” (centrada na mecânica da decodificação).

Desse modo, as informações do Quadro 2 reforçam argumentos de que os testes padronizados do Ideb robustecem, portanto, a “palavraescola”, o que acaba dificultando e distanciando os educandos da “palavramundo”. Essa questão pode ser representada quando os alunos que informaram gosto pela leitura, também não corroboraram o desempenho na questão da interpretação de texto.

Nessa linha, estudos de Sousa; Hübner (2020) revelam que o desenvolvimento adequado da decodificação não significa um satisfatório desempenho na capacidade de compreensão de textos: “Os leitores com dificuldades de compreensão (LDC), comumente denominados *poor comprehenders*, caracterizam-se por apresentarem déficit na compreensão leitora apesar de sua boa capacidade de decodificação” (Sousa; Hübner, 2020, p. 98). Podemos inferir que alunos que apresentam boa desenvoltura em testes padronizados, como os que aferem o Ideb, podem apresentar boa capacidade de decodificação, mas serem enquadrados como *poor comprehenders*.

Situação semelhante ocorre ao verificarmos a situação da capacidade de escrita. Temos que considerar, tal como preconiza a LDB (Brasil, 1996), que o aluno, ao concluir o ensino fundamental, deveria dominar essa habilidade. Em concordância com Riolfi; Igreja (2020) no que tange o ensino de língua portuguesa no ensino médio, o ensino da escrita do texto dissertativo é um dos principais focos.

Muito embora a capacidade de escrita, ainda não seja avaliada pelo Ideb (provavelmente a partir de 2029)¹, ela constitui **uma** das principais habilidades referentes ao ensino médio e não só apenas pelo peso que ela tem na redação do ENEM. Assim, no Quadro 03 expomos o resultado da autoavaliação informados pelos discentes participantes da pesquisa de campo.

¹ Segundo Alfano (2025) em 2029 o Ideb vai passar a considerar a escrita de alunos e mudar fórmula de cálculo.

Quadro 3 - A consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental: capacidade de escrita.

Discente	Capacidade de Escrita
Discente I	Posso dizer que não escrevo mal. Não sou excelente.
Discente II	Não sou ruim pra escrever. Consigo me sair mais ou menos.
Discente III	Eu não escrevo bem. Talvez minha maior dificuldade.
Discente IV	Escrevo muito mal.
Discente V	Não tento. Talvez por isso não seja bom nisso
Discente VI	Tenho uma boa desenvoltura na escrita. Sempre me dou bem nas provas e Enem
Discente VII	Consigo escrever bem. Não é grande coisa. Mas quebra o galho.
Discente VIII	Minha escrita não é boa. Não chega a ser ruim
Discente IX	Sou péssimo pra escrever.
Discente X	Meu desempenho não é nada bom na escrita.

Fonte: Pesquisa de campo (2025).

Marinho; Signorini (2022), ao investigarem a percepção de dificuldades de leitura e escrita por ingressantes universitários que não se submeteram ao vestibular tradicional, observaram que as principais dificuldades referentes à escrita eram relativas ao planejamento e elaboração do texto dissertativo argumentativo, em especial para o uso da pontuação.

Embora a pesquisa de Marinho; Signorini (2022) tenha tido como objeto de investigação jovens universitários, ela nos ajuda a perceber um ponto que nos interessa. Trata-se de alunos egressos da educação básica que, em tese, ao concluir esse nível de ensino, deveriam escrever com desenvoltura. No entanto, de acordo com Marinho; Signorini (2022), o desempenho na escrita é aonde os alunos apresentam as maiores dificuldades.

Por conseguinte, as informações apresentadas no Quadro 03 nos possibilitam atestar duas questões: 1) Todos os participantes da pesquisa informam dificuldades com a capacidade da escrita; 2) Os participantes que informaram que não tem afinidade com a leitura são os que mais ressaltam suas dificuldades com a escrita.

De um modo geral, leitura e escrita apresentam dificuldades específicas, mas que se relacionam no campo das tensões dialéticas que despertam nossos sistemas cognitivos que servem de base para a aquisição de ambas. Nessa linha, nos aproximamos das reflexões de Geraldi (2015, p. 169) ao afirma que:

Aprender a escrever traz consigo suas dificuldades específicas. Escrever nunca é só um processo simples de transcrever a fala para a escrita ou traduzir as palavras faladas em signos escritos. [...] O



principal problema da escrita é torna-se consciente de seus próprios atos. Em suma, escrever significa conscientizar-se de sua própria "fala", ou seja, prestar atenção aos recursos linguísticos mobilizados ou mobilizáveis segundo o projeto de dizer definido para o texto em elaboração.

Consideramos, em concordância com Gerald (2015), que o problema principal da escrita está relacionado ao tornar o sujeito consciente do produto do que foi escrito, o que envolve a mobilização adequada de determinados recursos linguísticos. Trata-se, então, de uma capacidade que vai sendo lapidada durante toda a vida. É um constante *de vir*.

A capacidade de escrever é fundamental para a prática social (exercício da cidadania). É através dessa capacidade que conseguimos uma inserção qualificada no mundo, pois ela torna possível expressarmos ideias, pensamentos, escrevermos em diferentes gêneros textuais (narrativo, descritivo, dissertativo, expositivo e injuntivo), além de representar uma competência fundamental para a participação social.

Os alunos que apontaram grande dificuldade na capacidade escrita também ressaltaram o pouco contato com livros (de diferentes gêneros), sobretudo por dedicarem pouco tempo à leitura. Assim, em conformidade com Zuanetti *et al.* (2016), consideramos que o contato do educando com o mundo letrado é fundamental para o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas relativas aos aspectos fonológicos, lexicais, morfológicos, sintáticos, semânticos, ortográficos e são essenciais para o desenvolvimento da escrita.

Desse modo, entendemos como indispensável o contato precoce com um diversificado universo letrado visando preparar e amadurecer capacidades cognitivas que irão estimular a capacidade escrita nas pessoas. Há, portanto, uma relação dialética entre leitura e escrita, uma vez que ambas reciprocamente se influenciam. Conforme as informações do Quadro 03, muitos alunos informam que leem pouco e outros tem dificuldades para ler. Em ambos os casos os alunos informam apresentarem desajustes para escrever. Uma avaliação mais profunda da Educação Básica não pode ignorar essas questões.

Já no que se refere especificamente a capacidade de operar cálculos matemáticos, a situação é ainda mais preocupante. Salientamos, porém, que essa capacidade geralmente tem suas raízes no ensino fundamental. No ensino, médio constatamos apenas a continuidade referente à dificuldade de calcular. O Quadro 04 aponta, na percepção dos discentes, as principais dificuldades:



Quadro 4 - A consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental: habilidade em cálculo.

Discente	Habilidade em Cálculo
Discente I	Não sou tão ruim. Mas também longe de ser um bom aluno de matemática
Discente II	Tenho que me esforçar muito pra conseguir passar. Passo arrastado, mas passo.
Discente III	Eita que disciplina difícil. Não teve uma vez que não tivesse passado depois de muitas recuperações.
Discente IV	Meu desempenho é horrível. Muito ruim mesmo. Passo só na base da misericórdia e pela bondade da professora
Discente V	Nunca passei com boas notas. Sempre tem a ajuda do professor com muitos trabalhos e recuperação.
Discente VI	Eu consigo aprovar. Mas sempre média.
Discente VII	Não sou bom. Apenas sou aprovado, mas sempre com muito esforço.
Discente VIII	Sempre sou aprovado com muita dificuldade. Mas sempre fico na média.
Discente IX	É terrível. Sou aprovado, mas não aprendo quase nada..
Discente X	É ruim demais me desempenho. Até aprovo, mas aprender confesso que não acontece.

Fonte: O autor (2025).

Conforme notamos, a totalidade dos alunos não informa ter um desempenho satisfatório nas operações matemáticas. Observamos, também, que os discentes que informaram possuir um bom domínio da leitura e escrita, igualmente relataram uma performance melhor em cálculo (se comparado com aqueles que já haviam informado uma capacidade insatisfatória na leitura e escrita).

De acordo com Proença, Maia-Afonso e Mendes (2022), na Educação Básica os alunos apresentam muitas dificuldades na resolução de problemas e reside aí um dos fatores que dificulta eliminar ou amenizar as dificuldades de aprendizagem constatadas nessa área. Consoante a essa questão, entendemos, de antemão, a relação estabelecida entre o cálculo, a leitura e a interpretação de textos que acreditamos estão diretamente vinculados. Seria possível a resolução de um problema matemático sem interpretar corretamente o enunciado da questão?

Nessa direção, inferimos algumas questões; 1) as dificuldades que os alunos apresentam na capacidade de calcular é uma herança do ensino fundamental; 2) As dificuldades em calcular acabam estorvando um melhor desempenho nos demais conteúdos matemáticos e até mesmo em parte dos conteúdos que tenham a matemática como base (por exemplo, a física) e 3) As dificuldades apresentadas na habilidade em cálculos matemáticos mantém



considerável relação com as dificuldades em leitura e interpretação de textos (algo que deveria ser alcançado já no ensino fundamental).

Essas questões acabam por ensejar o trauma que é aprender matemática (Santos; Almeida, 2022). Nesse sentido, é oportuno considerar diversas variáveis que interferem na aprendizagem matemática, tanto internos, como externos à escola

Em sintonia com Santos e Almeida (2022), as dificuldades que vão sendo acumuladas pelos estudantes ano após ano desde o ensino fundamental reforça o imaginário social que confere a essa disciplina o status de muito difícil e praticamente inacessível a muitos, gerando, inclusive, sofrimento nos alunos que não conseguem dominar seus conteúdos. Nessa linha, concordamos com as reflexões de Almeida e Santos (2022, p. 1289).

[...] a forma como a Matemática fora apresentada ao sujeito na infância, nos primeiros anos de escola ou até mesmo antes da escola, ou durante sua trajetória escolar, pode refletir no gostar ou odiar esse campo do saber, repercutindo, inclusive, no *estilo* de ensinar ou de aprender Matemática.

Mamcasz-Viginheski *et al.* (2024), por sua vez, observam que as avaliações em larga escala, particularmente o SAEB e o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), têm registrado nas últimas edições, que mais de 70% dos alunos obtiveram desempenho abaixo do esperado nas provas.

Enfatizamos, porém, como relatado por todos os participantes do estudo empírico que resultou nesse artigo, que as dificuldades em calcular não são inerentes ao ensino médio. Representam, na verdade, uma herança que os acompanhou durante todo o ensino fundamental e que agora despontam de forma mais explícita. A seguir, analisaremos a outra categoria analítica que despontou na pesquisa empírica.

4.2 A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos inerentes ao seu contexto social

O ensino médio, tal como o conhecemos hoje, foi criado pela Reforma Capanema, mediante o Decreto-Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942, que estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Secundário, o que ensejou a institucionalização desse nível de ensino da Educação Básica no Brasil.

É propício salientar que o ensino médio no Brasil só se tornou obrigatório em 2009, por meio da emenda constitucional nº 59, responsável pela ampliação do dever do Estado e da família para todos os indivíduos com idade entre 4 e 17 anos. No entanto, em assenso com Silva, Krawczyk e Calçada (2023), o ensino médio ainda é pouco inclusivo e tem apresentado uma expansão tardia



concentrada na última década do século XX e anos iniciais do século XXI. Além disso, tem “[...] se tornado palco de disputas no que se refere à definição de suas finalidades, bases curriculares, tempos e espaços formativos” (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023, p. 3).

Para Ferretti (2018), cabe a união a definição da política nacional de educação para a educação básica. O ensino médio, portanto, ainda que a responsabilidade de oferta seja dos estados e Distrito Federal, tem a definição mais ampla de sua estrutura e da organização curricular emergida no âmbito nacional. Esse nível de ensino passou por uma grande mudança no governo de Michel Temer (lei 13.415 de 2017) e mais recentemente na atual gestão do governo Luís Inácio Lula (mediante a Lei nº 14.945 de 2024) que promoveu significativas alterações na LDB. Nessa perspectiva, ainda que tenha sofrido grandes modificações nos últimos anos, manteve suas finalidades expressas na LDB (Brasil, 1996) com destaque para “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”.

Entendemos que os fundamentos científico-tecnológicos referentes ao ensino médio constituem princípios básicos que deveriam lastrear e favorecer o desenvolvimento e a aplicação da ciência e da tecnologia em diferentes contextos sociais. Desse modo, esse nível de ensino favoreceria a interpretação crítica concernente a compreensão do mundo natural até a resolução de problemas práticos. No âmago dessas questões, solicitamos aos participantes da pesquisa empírica a autoavaliação referente aos fundamentos científico-tecnológicos que foram sistematizados no Quadro 5.

Quadro 5 - Fundamentos científico-tecnológicos.

Discente	Compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos
Discente I	Vou ser sincero. Não sei do que se trata...
Discente II	Pode não responder esse item?
Discente III	Eu não sei como pode ser feito
Discente IV	É difícil sair do ensino médio sabendo isso
Discente V	Realmente teria dificuldades pra explicar isso. Aliás, eu realmente não sei
Discente VI	Confesso que o ensino médio não foi capaz de me permitir entender essa relação
Discente VII	Isso é muito complexo. Não sei dizer
Discente VIII	Essa questão não sei como explicar
Discente IX	Não sei responder esse ponto
Discente X	Não sei como faz

Fonte: Pesquisa empírica (2025).



Como podemos perceber, as informações coletadas apontam um cenário alarmante. Nenhum dos informantes indicou estabelecer a correspondência entre fundamentos científico-tecnológicos e a teoria com a prática no ensino de cada disciplina. De um modo geral, apenas constatamos uma tautologia, uma vez que, conforme o conjunto de informações já levantadas nos Quadros 2, 3 e 4, a maioria dos participantes da pesquisa empírica já haviam sinalizado dificuldades no domínio de habilidades que deveriam ter sido consolidadas no ensino fundamental, como a leitura, escrita e cálculo.

Por outro lado, é adequado ponderar que, em concordância com dados do Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF), o analfabetismo funcional no Brasil, medido entre a população entre 15 e 64 anos, tendo por base o uso cotidiano da linguagem verbal e da matemática, atinge cerca de 29% da população brasileira.¹

No cerne dessa questão não se pode desconsiderar as críticas ao ensino médio, de modo particular a sua organização após a reforma pelo qual passou esse último nível de ensino da Educação Básica que perpassam pelas dificuldades na implementação, os desafios na gestão educacional (em todos os âmbitos), mudanças no currículo escolar, a formação e valorização de professores.

Ademais, não se pode ignorar as dificuldades para o acesso e permanência que jovens e adultos enfrentam para se manter na Educação Básica, especialmente no ensino médio, além das dificuldades de empregabilidade após a conclusão desse nível de ensino para os concluintes, o que, provavelmente, permite aos egressos do ensino médio questionarem o sentido da educação formal em suas vidas.

Os dados apresentados no quadro 5 assinalam que o Ideb, ao focar em resultados de provas e taxas de aprovação, revela-se insuficiente para aferir a qualidade da Educação Básica brasileira, especialmente por ignorar a dura realidade social dos brasileiros que estão nesse nível de ensino. Sem deixar de mencionar a desvalorização profissional que ainda atinge os professores, o que torna ainda mais exígua a possibilidade de um ensino mais contextualizado.

Por um lado, advogamos o entendimento, nas linhas teóricas de Sacristán (2017), que o currículo deve favorecer uma reflexão sobre a prática. Por outro lado, na mesma proporção é preciso considerar os demais atravessamentos que interagem com o contexto escolar em que estão inseridos os alunos. Marginalizar a importância desses dois elementos, inviabiliza pensar uma avaliação (em

¹ Segundo o INAF (2025), o analfabetismo funcional é a incapacidade de uma pessoa interpretar e aplicar informações escritas de forma competente em seu cotidiano, ainda que consiga reconhecer letras e números, codificá-los e decodificá-los nesse sentido, o indivíduo até é capaz de ler palavras e números, mas encontra grandes dificuldades em compreender as informações (implícitas ou explícitas) presentes nos textos, além de não ser eficiente na realização de cálculos mais complexos e nem apresentar dificuldades quando necessita operar o raciocínio lógico.

pequena ou larga escala) que atenda satisfatoriamente seus desígnios. Isso é possível nos marcos da sociedade capitalista?

5. Considerações finais

Inicialmente, consideramos pertinente a colocação de Marx, ao direcionar uma crítica ao idealismo de Hegel, uma vez que faltou a esse considerar que história ocorre duas vezes: a primeira como tragédia, a segunda como farsa.

A analogia com o Ideb se justifica, pois a implementação de um sistema de avaliação em larga escala no sistema educacional brasileiro estaria fadada ao fracasso. No caso do Pará foi a farsa, pois incrivelmente a avaliação educacional referente ao ensino médio fez o estado saltar das últimas posições para a sexta colocação no resultado do exame aferido em 2023.

Primeiramente, em concordância com diversos estudos que apontam as limitações de avaliações realizadas em larga escala, o Ideb é incapaz de efetivar uma avaliação que ateste a qualidade da Educação Básica no Brasil, assim como parece pouco provável que o estado do Pará tenha realmente dado um salto tão grande em um curto de espaço de tempo.

Nos aspectos mais gerais, o que se percebemos é um grosseiro enxugamento do currículo escolar, dado que os demais conteúdos escolares que não são objeto de avaliação do Ideb são descurados do processo avaliativo. Igualmente, também é desprezado pelo Índice muitos outros aspectos que interferem no processo de aprendizagem-desenvolvimento dos alunos.

Nesse ínterim, o que presenciamos nas escolas é um incessante esforço para evitar a evasão e garantir, de qualquer jeito, a aprovação dos alunos, o que é complementado pelo permanente treinamento visando à preparação para o exame que avalia o rendimento dos alunos no ensino médio. Sem esquecer a pressão obstinada por bom desempenho sobre professores e discentes nos testes padronizados.

Por outro lado, é oportuno ressaltar que o Ideb é um indicador que tem por finalidade medir e monitorar a qualidade da educação em escolas brasileiras, mas que – a contrapelo do discurso governamental – produz dados insuficientes sobre a qualidade da educação. Serve, portanto, para contribuir, juntamente com outros instrumentos, para justificar e legitimar a estrutura de uma sociedade de classes. Nessa direção, é oportuno ressaltar que a reflexão crítica sobre a função da educação no sistema capitalista nos ajuda a pensar uma educação para além do capital, como defendia Mészáros (2005).

Assim, entendemos que os objetivos que motivaram a produção da investigação científica que levou a construção desse artigo foram alcançados, considerando o emprego da metodologia, análise e validação de dados, tendo por base os critérios éticos estabelecidos para esse fim. Porém, registramos a identificação de algumas limitações da investigação aqui realizada. Primeiramente no que tange o recorte amostral, o que nos aponta a possibilidade



de investigações aplicadas em um universo maior. Há, também, contenções no que tange a pesquisa empírica, o que enseja uma diversificação do instrumento de coleta de dados, tendo em vista a produção de resultados mais densos e profundos sobre o Ideb. E que mais pesquisas apontem caminhos e alternativas para além da tragédia e da farsa contida no caráter dos exames em larga escala que vem orientando as políticas públicas governamentais nas últimas décadas.

REFERÊNCIAS

- ALFANO, Bruno. **Ideb deve passar a considerar escrita de alunos e mudar fórmula de cálculo a partir de 2029**. O Globo. Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2025/03/17/ideb-deve-passar-a-considerar-escrita-de-alunos-e-mudar-formula-de-calculo-a-partir-de-2029.ghtml>. Acesso em: 23 nov. 2025.
- ALMEIDA, Luana; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luís Carlos. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out. 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 maio. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**: dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 21 maio. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 267 de 21 de junho de 2023**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-267-de-21-de-junho-de-2023-491971666>. Acesso em: 21 maio. 2025.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510** de 07 de abril de 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 21 mai. 2025.
- CAPRARA, Bernardo. Condição de Classe e Desempenho Educacional no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 4, p. e93008, 2020.



FARIAS JÚNIOR, Raimundo, Sérgio; REIS, Amanda. O IDEB: a ocultação do fracasso escolar? **Revista Cocar**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 445-471, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1302>. Acesso em: 27 maio. 2025.

FERRETTI, Celso, João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, maio 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: Em três artigos que se completam São Paulo: Autores Associados. 1989

GERALDI, JOÃO. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX, 1914-1991. São Paulo: Cia. das Letras, 2008.

INAF. **Indicador de Analfabetismo Funcional**. 2025. Disponível em <https://alfabetismofuncional.org.br/>. Acesso em: 26 mai. 2025.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MAMCASZ-VIGINHESKI, Lúcia; SHIMAZAKI, Elsa Midori; STANGE, Laira Gabriela Michels; GRUPPI, Deoclécio Rocco. Transtornos específicos da aprendizagem em matemática e cegueira: um estudo com professores da educação especial. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 105, p. e6011, 2024.

MARINHO, Henrique; SIGNORINI, Inês. Percepção de dificuldades de leitura e escrita por ingressantes universitários que não passaram pelo vestibular. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 38, n. 4, p. 202259479, 2022.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

OLIVEIRA, Katya; SANTOS, Acácia; ROSA, Milena. Compreensão em Leitura no Ensino Fundamental. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 3, p. 546-557, jul. 2016.



PROENÇA, Marcelo Carlos; MAIA-AFONSO, Érika Janine; MENDES, Luiz Otavio Rodrigues. Dificuldades de Alunos na Resolução de Problemas: análise a partir de propostas de ensino em dissertações. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 36, n. 72, p. 262–285, jan. 2022.

RIOLEI, Cláudia; IGREJA, Suelen. Ensinar a escrever no ensino médio: cadê a dissertação? **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 1, p. 311–324, abr. 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOS, Silvano; ALMEIDA, Inês. Medo de Matemática e Trauma na Relação com o Aprender: uma leitura psicanalítica. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 36, n. 74, p. 1273–1292, set. 2022.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro; Lamparina, 2007.

SILVA, Mônica; KRAWCZYK, Nora; CALÇADA, Guilherme. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e271803, 2023.

SOARES, Denilson; SANTOS, Wagner. Indicadores de avaliação de contexto e resultados educacionais no Ideb: uma análise das escolas estaduais de ensino médio no Espírito Santo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 105, p. e5872, 2024.

SOUZA, Lucilene; HÜBNER, Lilian. Traçando o perfil de bons leitores e de leitores com dificuldades de compreensão. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 20, n. 1, p. 97–108, jan. 2020.

VIEIRA, Sofia; FREIRAS, Isabel. **Política educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Editora Plano. 2003.

ZUANETTI, Patrícia Aparecida; NOVAES, Carolina Bernardi de; SILVA, Kelly; MISHIMA-NASCIMENTO, Fabíola; FUKUDA, Marisa Tomoe Hebihara. Principais alterações encontradas nas narrativas escritas de crianças com dificuldades em leitura/escrita. **Revista CEFAC**, v. 18, n. 4, p. 843–853, jul. 2016.

Recebido em: 31 de julho de 2025.

Aceito em: 26 de novembro de 2025.

Publicado em: 12 de dezembro de 2025.

