

OS DESAFIOS DE ENSINAR NA ERA DA MENSURAÇÃO DOS RESULTADOS: O QUE DIZEM OS ATORES DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL DE PERNAMBUCO

Data de aceite: 03/06/2024

Vilma Cleucia de Macedo Jurema Freire

Mestra em Ciências da Educação,
Universidade Lúsofona de Humanidades e
Tecnologia – ULHT Portugal

RESUMO: Este texto é um recorte da tese de doutoramento que procurou compreender quais são os efeitos da política de avaliação por resultado na prática de docente em escolas de tempo integral de Pernambuco. A gestão por resultados no estado foi criada em 2007 e em 2008 através de lei a escola em tempo integral tornou-se política de estado (HENRY, 2012; DUTRA, 2013), destacando-se nos bons resultados, no entanto, torna-se importante compreender quais são os impactos e desafios dos atores escolares das escolas em tempo integral, pois é desafiador cumprir metas e o objetivo de sua prática precisar voltar-se apenas para o que pode ser mensurável. O aporte teórico está fundamentado em Biesta (2007, 2012), Benittes (2014), Brooke & Soares (2008), Normand (2008), Sahlberg (2015), Bonamino & Sousa (2012), Maroy e Voisin (2013) e outros. É um estudo de caso (YIN, 2001) em uma escola de pública em tempo integral, os sujeitos

foram gestores, professores e estudantes. O trabalho encontra-se na fase de análise dos dados empíricos. A abordagem foi a qualitativa e os instrumentos foram a análise de documentos, as entrevistas semiestruturadas, a observação e o questionário.

PALAVRAS-CHAVE: educação; avaliação por resultado; ensino integral; prática docente; escola eficaz.

A escola considerada ‘eficaz’, a que tem como parâmetro de qualidade o resultado dos exames dos estudantes, tornou-se um paradigma educacional predominante no mundo. Os estudos sobre a ‘Eficácia Escolar’ surgiram na década de 1960 nos Estados Unidos (LINDLE, 2009) e na Inglaterra (BROADFOOT, 2000; OZGA, 2009), e ganharam espaço e influência em outros locais (NORMAND, 2008). Foram justificados pela preocupação com a qualidade da educação e pelas chances oferecidas pelos sistemas de educação (BROOKE & SOARES, 2008). Entre esses se destacaram: o Relatório Coleman, realizado nos Estados Unidos e o Plowden,

na Inglaterra, concluíram que o nível social e econômico tinha uma peso maior em relação ao desempenho, resultados que foram contestados posteriormente, pois não era possível perceber a contribuição da escola uma vez que não fora realizado diagnóstico (BROOKE & SOARES, 2008, p. 106).

Os testes padronizados passaram a ser utilizados para legitimar as políticas de *accountability* nos Estados Unidos a partir de 2002 amparados pela “No Child Left Behind (NCLB)”, pois foram implantada a “(...) política de *accountability* e de padrões de ensino, fixando objetivos precisos para os professores em matéria de sucesso escolar” (NORMAND, 2008, p. 53). Na Finlândia, em contraponto, a melhoria da educação está associada a justiça social, pois a diferença no desempenho dos estudantes é usada para ajudá-los de acordo com suas necessidades (SAHLBERG, 2015, p.137). A educação precisa ter como primícias os valores, não ser apenas eficaz, voltar-se a formação humana (Biesta, 2012). É importante o conhecer o “input” educacional para conhecer o impacto que a prática na aprendizagem, não é prudente olhar apenas para *rankings* ou tabelas classificatórias (BIESTA, 2007).

No Brasil o uso de testes se intensificou a partir da década de 1990 respaldado na Conferência Mundial de Educação, na Tailândia, pois, o país firmou acordos com organismos internacionais, como consequência criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), assim como foram criados em estados e municípios, a exemplo, o de Pernambuco, o Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco (SAEPE). Só em 2007 14 dos 27 estados da federação tinham criado os sistemas de avaliação. (BONAMINO & SOUSA, 2012, p. 377).

Uma experiência considerada eficaz em Pernambuco são as Escolas de Referência em Ensino Médio em Pernambuco. Criadas por parceria público-privada através de um projeto piloto para recuperação do Ginásio Pernambucano, uma das escolas secundárias mais antigas do Brasil em 2000 e passou a se chamar Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), foi estendido para mais 12 escolas da rede pública estadual, através de Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental (Procentro) (Henry, 2012, p. 24). Em 2007 o governo interrompeu a parceria, mas manteve a proposta de ensino médio em tempo integral, permanecendo “(...) o acompanhamento do desempenho da aprendizagem em função de resultados e o sistema de avaliação expresso em índices educacionais (...)” (BENITTES, 2014, p. 74/75). Em 2008, a política educacional passou a ser de estado regulamentada pelo Programa de Educação Integral, através da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008. Só em 2018 são mais de 400 escolas no estado.

A pesquisa aponta inicialmente que há alteração nas práticas pedagógicas dos docentes uma vez que precisam trabalhar tendo como meta os resultados e atender expectativas de aprendizagem de um currículo prescrito como os descritores, há uma preocupação em treinar os estudantes para responder a exames da rede estadual como

o SAEPE, IDEB e ENEM. Precisam cumprir as metas da rede de ensino em relação aos índices nacionais (IDEB) e estaduais (IDEPE), tem como desafio a falta de compromisso dos discentes com a aprendizagem, e a ausência de um projeto de vida e o compromisso com o mesmo e que há também a preocupação dos docentes com a formação tanto acadêmica quanto humana, porque temem que o trabalho excessivo para exame tirem o foco principal da educação que é formar o jovem para os valores e autonomia.

METODOLOGIA

Este estudo é um estudo de caso (YIN, 2001) em uma escola de pública em tempo integral de nível médio do estado de Pernambuco, ou seja, uma Escola de Referência em Ensino Médio. A abordagem foi a qualitativa e os instrumentos de recolha de dados utilizados foram a análise de documentos, as entrevistas semiestruturadas, a observação e o questionário a professores e estudantes. Os sujeitos inquiridos foram o gestor escolar, o coordenador pedagógico, os professores e os estudantes. O trabalho encontra-se na fase de análise dos dados empíricos, portanto os resultados aqui apresentados são parciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade da educação divulgada nos meios de comunicação por vezes aparece atrelada aos resultados das avaliações externas, justificada pela preocupação com a qualidade da educação e as chances oferecidas pelos sistemas de educação (BROOKE & SOARES, 2008). No entanto, não está expresso toda a profissionalidade e profissionalização docente (Nóvoa, 1992,1999). O perigo de uma educação voltada aos resultados é olhar apenas ao que é mensurável e deixar em segundo plano a formação humana, pois: “O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez” (Morin, 2001, p. 33).

REFERÊNCIAS

BENITTES, Valéria Lima Androni. **A política de ensino médio no estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação em tempo integral**. 2014. 118 f. . Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Caruaru, 2014.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 808-825, 2012.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BROADFOOT, Patricia. Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'État évaluateur. **Revue française de pédagogie**, p. 43-55, 2000.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Editora UFMG, 2008.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. **Educação integral no estado de Pernambuco: uma realidade no ensino médio**. 2013. 99 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013.

FREIRE, Vilma Cleucia de Macedo Jurema. **Os efeitos da globalização no trabalho/identidade docentes**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa, 2014.

_____. Avaliação por resultado em Pernambuco: qual o impacto na prática de docentes de escolas integrais? In: **Políticas públicas na educação brasileira: pensar e fazer**. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018.

HENRY, Raul. **Ginásio Pernambucano: os desafios para transformar um projeto piloto de sucesso em política educacional**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

LINDLE, Jane Clark. Assessment policy and politics of information. In: **Handbook of education policy research**. Routledge, 2012. p. 335-348.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 4 ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NORMAND, Romuald. Mercado, performance, accountability. Duas décadas de retórica reacionária na educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 11, p. 49-76, 2008.

OZGA, Jenny. Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation. **Journal of education policy**, v. 24, n. 2, p. 149-162, 2009.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D.Quixote, 1992.

_____. (Org.) **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

SAHLBERG, Pasi. Education policies for raising student learning: The Finnish approach. **Journal of education policy**, v. 22, n. 2, p. 147-171, 2007.

_____. Un sistema escolar modelo. Finlandia demuestra que la equidad y la excelencia pueden coexistir en la educación A Model Lesson. Finland Shows that Equity and Excellence Can Co-exist in Education. **Pensamiento Educativo**, v.52, n.1, p. 136-145, 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso-: Planejamento e Métodos**. Bookman editora, 2001.