

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO

Maria Lucivânia Souza dos SANTOSⁱ

Katharine Ninive Pinto SILVAⁱⁱ

RESUMO

Este artigo trata de parte dos resultados de pesquisa que teve como problema saber qual o impacto das políticas de avaliação educacional para a melhoria da qualidade da educação, segundo as concepções dos sujeitos envolvidos no processo educacional, no contexto da Rede Estadual de Pernambuco. Neste artigo, buscamos evidenciar o que gestores, docentes e técnicos educacionais da Rede Estadual pensam sobre essas políticas de avaliação. Como procedimentos metodológicos, utilizamos a análise documental e a análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicam que o tempo integral e a opção pelo reforço escolar em torno das disciplinas que norteiam as avaliações em larga escala geram estreitamento curricular e se aliam a medidas de correção de fluxo escolar para garantir a melhoria dos resultados do estado de Pernambuco no ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e no cenário nacional, como referência de qualidade de ensino médio público.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio; Educação Integral; Avaliação em larga escala; Qualidade da Educação.

LARGE SCALE EVALUATIONS AND INTEGRAL EDUCATION IN HIGH SCHOOL

ABSTRACT

This article deals with part of the research results that had as problem to know the impact of educational evaluation policies to improve the quality of education for the improvement of the quality of the education, according to the conceptions of the subjects involved in the educational process, in the context of the Pernambuco State Network. In this article we seek to highlight what managers, teachers and educational technicians of the State Network think about these evaluation policies. As methodological procedures, we used document analysis and content analysis of semi-structured interviews. The results indicate that full-time and the option for school reinforcement around the disciplines that guide the large-scale evaluations generate curricular narrowing and are aligned with school flow correction measures to guarantee the improvement of the results of the State of Pernambuco in the ranking of the IDEB and in the national scenario, as reference of public high school quality.

KEYWORDS: High School; Integral Education; Large scale assessment; Quality of Education.

ⁱ Doutoranda em Educação/ UFPE. Mestra em Educação Contemporânea/ UFPE. Licenciada em Matemática/ UFPE. E-mail: lucivanciasousa1@gmail.com.

ⁱⁱ Doutora em Educação/ UFBA. Mestra em Educação/ UFPE. Pedagoga/ UFPE. Professora Associada do Núcleo de Formação Docente da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: katharineninive@gmail.com.

EVALUACIONES EN LARGA ESCALA Y EDUCACIÓN INTEGRAL EM LA ESCUELA SECUNDARIA

RESUMEN

Este artículo parte de los resultados de investigación que tuvieron como problema conocer el impacto de las políticas de evaluación educativa para el mejoramiento de la calidad de la educación, según las concepciones de los sujetos involucrados en el proceso educativo, en el contexto de la Red Estadual de Pernambuco. En este artículo buscamos resaltar lo que los gerentes, maestros y técnicos educativos y escolares de la Rede del Estado piensan acerca de estas políticas de evaluación. Como procedimientos metodológicos, utilizamos análisis de documentos y análisis de contenido de entrevistas semiestructuradas. Los resultados indican que el tiempo completo y la opción de refuerzo escolar en torno a las disciplinas que guían las evaluaciones a gran escala generan un estrechamiento curricular y están alineadas con las medidas de corrección del flujo escolar para garantizar la mejora de los resultados del estado de Pernambuco en el ranking de IDEB y en el escenario nacional como referente de calidad de la escuela secundaria pública.

PALABRAS CLAVE: *Enseñanza Media; Educación Integral; Evaluación a gran escala; Calidad de la Educación.*

1 INTRODUÇÃO

Este artigo trata de parte dos resultados de pesquisa que teve como problema saber qual o impacto das políticas de avaliação educacional para a melhoria da qualidade da educação, segundo as concepções dos sujeitos envolvidos no processo educacional, no contexto da Rede Estadual de Pernambuco. Neste artigo, buscamos evidenciar o que os sujeitos envolvidos no processo de avaliação educacional do estado de Pernambuco pensam sobre essas políticas de avaliação.

As políticas de avaliação educacional no Brasil se constituíram num contexto de mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais ocorridas a partir da reorganização sofrida pelo capitalismo mundial. Essa reorganização ocorreu em resposta à recessão econômica e à estagnação das taxas de crescimento no mundo todo ocorridas na sequência do chamado “choque do petróleo”, a partir da década de 1970, que ameaçavam o êxito do sistema capitalista. Assim, o modelo econômico adotado naquele momento, assentado no keynesianismo, passou a sofrer questionamentos que resultaram na Reforma do Estado, desenvolvida desde os anos de 1980 e 1990 (RIBEIRO, 2008; JANELA AFONSO, 2001).

De acordo com Cabral Neto *et al.* (2007), nos anos 1980 o conceito de qualidade, elemento central no percurso reformista, tinha como foco a gestão, mas posteriormente assume uma posição mais voltada às aprendizagens dos alunos, se vinculando às avaliações de rendimento acadêmico nos anos 1990. A partir de então, a avaliação ganha centralidade na proposta de nova gestão e de novo papel do Estado, o que impulsionou grande parte dos países da América Latina e Caribe a criar os seus próprios sistemas nacionais de avaliação da qualidade da educação. Sendo criado, inclusive, o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), em 1995, sob a coordenação da UNESCO.

Nesse cenário reformista, a avaliação da qualidade da educação se torna uma ferramenta para delimitar a racionalização orçamentária, diante da necessidade de redirecionamento dos investimentos públicos e controle da qualidade do produto gerado pela escola, fruto da política do “Estado Mínimo”. De acordo com Viçoti (2010), as avaliações centralizadas contribuíram para o Estado manter o controle da política educacional em âmbito nacional, com o controle dos aspectos substantivos do currículo e do desempenho das escolas.

No Brasil, a implementação de sistemas de avaliação em larga escala teve início na década de 1990 por iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e teve sua consolidação a partir da criação e implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Mais tarde, como eixo articulador do Plano de Desempenho da Educação (PDE), foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007.

O IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e as médias de desempenho nas avaliações: SAEB – Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB); Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil; e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Além destas, o Brasil tem diversos programas que envolvem avaliações em larga escala, da educação básica ao ensino superior, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). O país também integra o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A crescente preocupação com a melhoria da qualidade da educação, e conseqüentemente, a adoção das avaliações em larga escala no Brasil, refletiu também nos Estados da federação, que vêm criando índices e sistemas de avaliação próprios, como é o caso de Pernambuco, contexto da nossa pesquisa, que criou o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEB).

Pernambuco se tornou notícia nacional e internacional após a divulgação dos resultados do IDEB 2013, saltando do 21º para o 4º lugar no ranking do Ensino Médio. Nas testagens seguintes, manteve a crescente, alcançando em 2015 o 1º lugar no ranking. Em 2017, caiu para a 2ª posição, mesmo assim ficou entre os únicos quatro estados a alcançarem a meta prevista. Essa melhoria nos resultados tem sido frequentemente relacionada à reforma gerencial empreendida desde o governo Eduardo Campos – sobretudo no campo educacional, responsável por diversas políticas voltadas para a gestão, avaliação e o monitoramento educacionais – e ao grande número de escolas de tempo integral.

Esse grande avanço no IDEB nos gerou inquietações acerca de como tem se dado a produção desses resultados, por isso tomamos como objeto de estudo o processo de avaliação educacional realizado no decorrer dos dois mandatos do governo Eduardo Campos (2007 – 2014), buscando responder a seguinte questão: o que os sujeitos envolvidos no processo educacional pensam sobre as políticas de avaliação educacional adotadas na rede estadual de ensino no estado de Pernambuco?

Para responder ao questionamento proposto, utilizamos como referência metodológica o ciclo da pesquisa de Minayo (2002), entendido como “um peculiar processo de trabalho em espiral que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem a novas interrogações” (p. 26). Esse processo de trabalho científico na pesquisa qualitativa trata do universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes e faz-se necessário pelo fato de a pesquisa ter uma linguagem que se constrói num ritmo muito próprio e particular (MINAYO, 2002).

Por meio de fontes documentais (primárias e secundárias) e entrevistas com os sujeitos envolvidos no processo educacional, buscamos apresentar uma discussão e análise das políticas que, juntas, materializam o processo de avaliação educacional de Pernambuco. A análise documental deu-se a partir de leis, decretos, planos de governo, relatórios e outros documentos oficiais que fazem parte do escopo da política de avaliação educacional no Brasil e em

Pernambuco, disponíveis nos sites do MEC, INEP, Secretaria Estadual de Educação (SEE/PE) e Banco Mundial. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com gestores, docentes e técnicos administrativos relacionados com o objeto de estudo, totalizando 15 (quinze) entrevistados e os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo. Grande parte dos autores se refere à Análise de Conteúdo como “[...] uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social” (BAUER, 2002, p. 682).

No decorrer do artigo, estaremos nos referindo ao Gerente de Avaliação e Monitoramento de Políticas Educacionais por GA, à Gerente Regional de Ensino por GR, aos técnicos administrativos por TE, aos gestores escolares por G1 a G3, aos coordenadores pedagógicos por C1 e C2 e aos professores por P1 a P7.

Este estudo se justifica pela importância da discussão atual acerca das políticas de avaliação educacional, especificamente frente aos usos diversos dos resultados das avaliações em larga escala na realidade brasileira. Freitas (2014) destaca que a avaliação em larga escala pode contribuir com informações importantes sobre o desempenho dos alunos, dados dos professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede, caso seja realizada com uma metodologia adequada. No entanto, a forma como a avaliação vem sendo conduzida no Brasil não cria uma articulação entre os três níveis de avaliação existentes – “avaliação em larga escala em redes de ensino (realizada no país, estado ou município); avaliação institucional da escola (feita em cada escola pelo seu coletivo); e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob responsabilidade do professor” (FREITAS, 2014, p. 10). Contraditoriamente, de acordo com Freitas (2014), a avaliação em larga escala tem sido utilizada como um instrumento de avaliação da sala de aula e das escolas e, assim, a escola de forma geral passa a ser avaliada por uma medida pontual, como o SAEB, que por ser realizada em nível federal ou estadual, se distancia da realidade da escola e, sendo assim, não se pode exigir que ela desempenhe o papel dos demais níveis de avaliação, que estão diretamente ligados a cada escola e podem, dessa forma, melhor explicar o desempenho destas.

O tópico seguinte apresenta o Programa de Educação Integral (PEI), implantado na rede estadual de Pernambuco, que tem como principal referência de qualidade educacional e norteador da gestão os resultados nas avaliações em larga escala.

2 O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (PEI) EM PERNAMBUCO

O Programa de Educação Integral (PEI) foi implantado na rede estadual de Pernambuco em 2008 como uma das principais ações do governo Eduardo Campos na consolidação do modelo de gestão por resultados proposto pelo Programa de Modernização da Gestão Pública (PMGP/PE).

O PEI teve como principal proposta a ampliação do número de escolas de referência que atendem em horário integral ou semi-integral. Em 2006, o número de escolas de referência era de apenas 13. Esse número foi ampliado para 300 no governo Eduardo Campos, além de 28 escolas técnicas estaduais. Essa ampliação foi utilizada como principal elemento no discurso do governo ao justificar a melhoria dos resultados do Estado no ranking do IDEB, em 2013. Atualmente, são 410 escolas em tempo integral, sendo 366 escolas de referência e 44 escolas técnicas estaduais.

Em relação à ampliação do tempo na escola, a Rede Estadual de Pernambuco estabelece como integral a carga horária semanal de 45 horas aulas (em cinco dias da semana) e como semi-integral, a de 35 horas semanais (em cinco manhãs e três tardes ou cinco tardes e três manhãs).

Além da ampliação do tempo, o PEI trouxe consigo a proposta de um currículo baseado na educação interdimensional, que envolve ações educativas sistemáticas voltadas para as quatro dimensões do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade. No entanto, analisando o quadro de disciplinas e as falas dos entrevistados, se constata a ausência de disciplinas voltadas para essas dimensões, sendo o currículo uma ampliação da carga horária e reforço de disciplinas cobradas nas avaliações externas e nos vestibulares, ou seja, uma continuidade do currículo das escolas regulares.

No que diz respeito ao currículo, há uma grande ênfase nas disciplinas de Português e Matemática, tanto por meio de formações continuadas para os professores, como nos aulões e aulas de reforço na escola. No Gráfico 1 são mostradas todas as disciplinas da estrutura curricular com sua respectiva carga-horária.

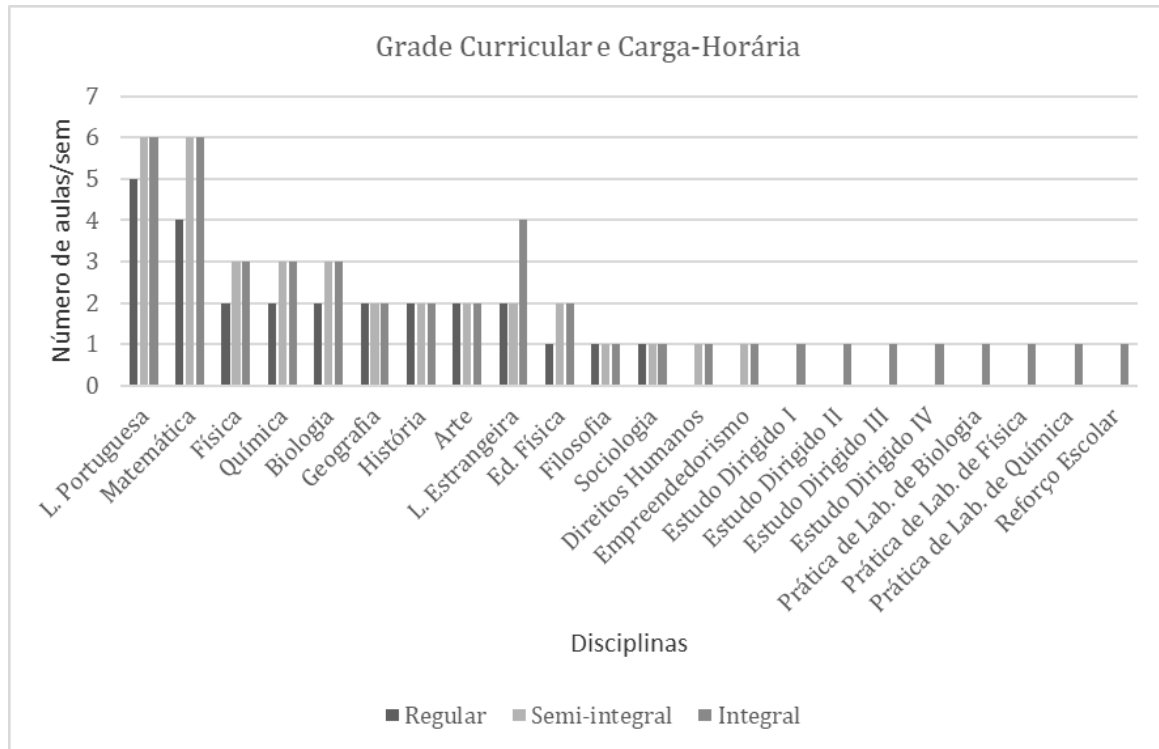


Gráfico 1 - Número de aulas por disciplina nas três modalidades de ensino
 Fonte: Sistema de informações da educação de Pernambuco (Portal SIEPE)

De acordo com o gráfico, e os relatos dos professores, percebemos que o que ocorreu foi um aumento considerável na carga horária das disciplinas. Novas disciplinas foram inseridas, no entanto grande parte delas são usadas apenas como reforço ou treinamento para as avaliações. Do ensino médio regular para o semi-integral foram incluídas apenas duas disciplinas (Direitos Humanos e Empreendedorismo) e houve aumento na carga horária das disciplinas da área de exatas (Matemática, Física, Química e Biologia), Português e Educação Física. Do semi-integral para o integral, as disciplinas de Português e Matemática novamente tiveram aumento na carga horária, foi incluída mais uma disciplina de Língua Estrangeira, Estudo Dirigido (I, II, III e IV), Prática de Laboratório para as disciplinas de Física, Química e Biologia, além da disciplina de Reforço Escolar.

De acordo com os professores, algumas disciplinas inseridas ainda geram um certo desconforto em suas práticas, pois não eles foram preparados para ministrá-las, como Empreendedorismo, Direitos Humanos e os Estudos Dirigidos.

Assim, entendemos que o aumento da carga horária de estudos não significou uma melhoria na qualidade da educação ofertada aos estudantes no que se refere à formação humana em suas múltiplas dimensões. Talvez isso possa ser explicado devido ao fato de que, de acordo

com informações do site da Secretária de Educação, a proposta de uma educação interdimensional ter sido associada também ao referencial teórico da Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão e Resultados (TEAR), que trata do planejamento estratégico aplicado às escolas que compõem o PEI. Essa junção, no nosso ponto de vista, é incompatível, pois as perspectivas (interdimensional e TEAR) caminham para conceitos de qualidade divergentes.

A qualidade total, dentro da lógica empresarial, é responsável pela garantia da eficiência e produtividade nas organizações. Com a redefinição do papel do Estado, esse conceito de qualidade é transposto para o âmbito educacional. Contrapondo-se à qualidade total, temos a qualidade socialmente referenciada. De acordo com o documento do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (WITMANN, 2006), “todas as pessoas têm direito subjetivo à educação de qualidade socialmente referenciada” (p. 11), o que significa a obrigação da oferta de condições objetivas para que cada cidadão se construa autônomo, livre e responsável. Esse é um dever do Estado e da família. Dessa forma, todos têm o direito e o dever de propiciar a ampliação e garantia da qualidade da prática educativa escolar e a inclusão universal.

Desde os anos 1980, com a crise capitalista e a conseqüente reestruturação dos processos produtivos, temos presenciado diversas reformas no campo educacional, que se aproximam cada vez mais de um ensino tecnicista e propedêutico, como um reflexo da reforma do Estado (Welfare State), que organiza as escolas tendo em vista a figura de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação, especialmente a partir da formação de mão de obra “educada” para atuar no mercado de trabalho. Temos assim, no estado de Pernambuco, uma política que visa formar para uma nova sociabilidade capitalista, caracterizada pelo padrão de acumulação flexível. E temos ainda, de acordo com os estudos de Santiago (2014) e Benittes (2014), um rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano por meio do PEI.

No tópico seguinte, analisamos os resultados alcançados pelo estado de Pernambuco nas avaliações externas, apontando elementos que podem ter favorecido à melhoria dos números, e apresentamos trechos das entrevistas que descrevem como os sujeitos envolvidos no processo educacional avaliam as políticas implementadas.

3 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO

O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE foi descrito como tendo sido criado em 2000, com o objetivo de implementar mudanças na educação do Estado de modo que fosse garantida a oferta de um ensino de qualidade. Para tanto, a aposta foi na aplicação de testes de desempenho para estudantes da 2ª série/3º ano, 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio/Normal Médio, das redes estadual e municipal, nas disciplinas de Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática, em 2000, 2002 e 2005. Os seus resultados somente foram divulgados em 2007 e a partir de 2008 o projeto foi reestruturado e consolidado, passando a ser realizado anualmente¹.

O SAEPE, em conjunto com as taxas de aprovação verificadas pelo Censo Escolar, compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE), que é considerado o indicador de qualidade da educação pública estadual. Assim como o IDEB, o IDEPE também tem metas estipuladas que deverão ser alcançadas pelas escolas da rede estadual de ensino. Essas metas são estabelecidas pelo Termo de Compromisso e Responsabilidade (PERNAMBUCO, 2014b) que a gestão de cada escola assina com a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. O objetivo deste termo é garantir o comprometimento das escolas com a elevação dos indicadores educacionais aferidos pelo IDEPE. Uma vez alcançada pelo menos 50% da meta estipulada para o IDEPE, os servidores lotados e em exercício nas unidades escolares da rede pública estadual de ensino e nas Gerências Regionais de Educação (GRE) farão jus a uma bonificação, o Bônus de Desempenho Educacional.

A partir de 2005, o SAEPE passou a utilizar a Teoria de Resposta ao Item (TRI) e a escala do SAEB. A utilização de metodologia semelhante à do IDEB permite que as notas de desempenho das escolas e GRE sejam comparáveis entre si e ao longo do tempo.

Em entrevista, o Gerente Estadual de Avaliação e Monitoramento de Políticas Públicas (GA), fala sobre a importância das avaliações externas, destacando que apenas nos últimos oito anos a preocupação com essas avaliações surgiu no Estado de Pernambuco. Segundo o entrevistado, é a partir do SAEPE que se consegue ter um diagnóstico da rede de ensino e, assim, melhor planejar o ano seguinte.

[...] toda essa preocupação com avaliação externa, em âmbito nacional e estadual, eu acho de grande valia pra tomada de decisão, [...], mas pra que a escola possa se preparar pedagogicamente, possa refazer o seu planejamento

pedagógico, haja visto que, a 10 ou 15 anos atrás as escolas elas não dispunham de tantos instrumentos que pudessem mostrar resultados, não é, e que pudesse servir como norte para a tomada de decisão do ponto de vista pedagógico. Então era como planejar no escuro, eram planejamentos hipotéticos, que a gente não sabia pra qual clientela a gente estava planejando. Hoje a gente planeja para estudantes que estão precisando melhorar em tais habilidades e tais competências. Outros precisam melhorar em tais habilidades e tais competências (GA).

O GA ainda fala sobre a dificuldade de desmitificação da avaliação, se referindo em especial à resistência dos professores, que se sentem também avaliados pelo SAEPE e aponta que uma das estratégias para reverter esse quadro é a formação continuada: “E pra você também desmistificar essa questão de avaliação tanto interna como externa não é algo de um dia pra noite, né, é toda uma preparação, é todo um estudo, uma quebra de paradigma, é muita formação continuada. Tem que realmente chegar no professor essas informações” (GA).

Dos sete professores entrevistados, cinco deles apontam o processo avaliativo realizado no Estado como positivo, por possibilitar uma unificação dos conteúdos, facilitando o planejamento. Dois deles apontam como totalmente negativo e apenas focado em resultados quantitativos. Para grande parte desses professores, o aspecto positivo desse processo se restringe à unificação dos conteúdos em matrizes e descritores, mas criticam outros aspectos da política.

Para o P7, a deficiência do SAEPE está no fato de se tratar “de uma avaliação que não prepara o aluno para outras avaliações externas” que venham a ser feitas depois, como por exemplo, o ENEM, uma vez que só aborda duas disciplinas; mas ainda assim o professor destaca a importância do SAEPE. Na concepção da P3, os resultados dessas avaliações nem sempre trazem realmente a realidade; para ela, aumentam os números, mas na prática, na realidade, tudo é bem diferente. A P4 destaca o caráter punitivo que a avaliação passa a assumir mais fortemente como avaliação externa:

Avaliação é mais como uma medida de números e uma medida punitiva, então assim, se você não fizer tal atividade, se você não fizer tal prova, você não vai ter tal nota. Então, é como uma forma de punir e para medir os números. Ela não é obrigatória, mas acaba se tornando porque a gente precisa desse resultado para atingir metas. Não funciona muito bem com a realidade (P4).

Outra questão colocada pelos entrevistados diz respeito ao contraste observado no desempenho dos alunos nas avaliações realizadas em sala de aula e nas avaliações do SAEPE. Para a P2, os alunos têm se saído bem nas avaliações por essas serem mais fáceis. De fato, os

resultados do estado de Pernambuco no índice estadual – IDEPE – mostram que o Estado vem crescendo ao longo dos anos, como se pode verificar no Gráfico 2.

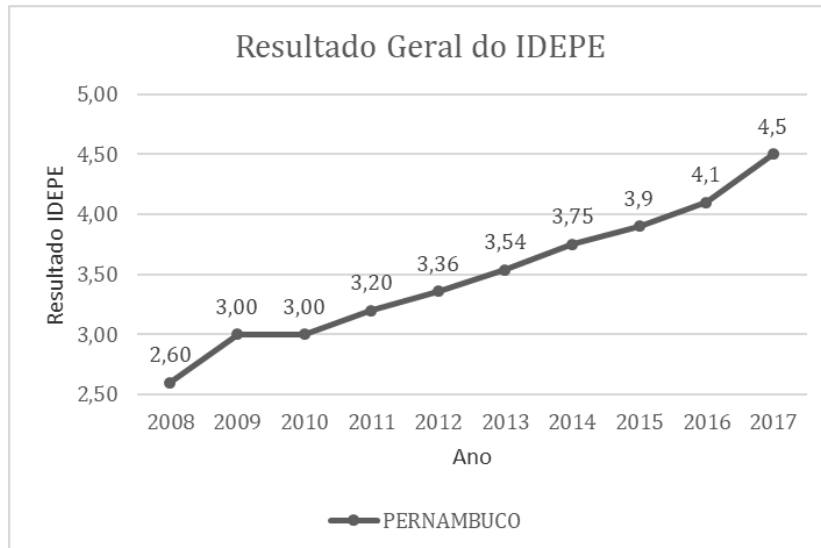


Gráfico 2 - Resultado geral do IDEPE para todos os níveis de ensino (2008 – 2017)
Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE/PE)

O mesmo não ocorre no índice nacional, o IDEB. Embora, o resultado esteja sempre crescendo, não é de maneira uniforme. Em 2013, o Estado se tornou notícia nacional e internacional após a divulgação dos resultados do IDEB, saltando do 21º para o 4º lugar no ranking do Ensino Médio. Nas testagens seguintes manteve a crescente, alcançando em 2015 o 1º lugar no ranking, caindo para a 2ª posição em 2017, mesmo estando entre os únicos quatro estados a alcançarem a meta prevista. No Gráfico 3 é possível observar a evolução histórica dos resultados do Estado no IDEB.

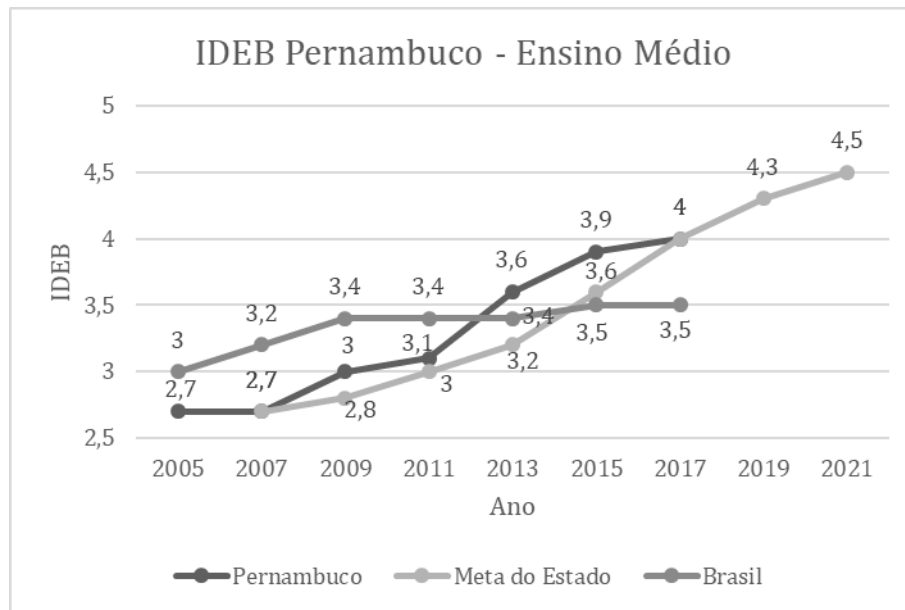


Gráfico 3 - Evolução Histórica do IDEB para o Ensino Médio em Pernambuco (2005-2017)
Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC)

Podemos perceber que de 2005 para 2007 o Estado se manteve na mesma nota, aumentando um pouco a cada verificação posterior, com destaque de 2011 para 2013, quando o aumento foi consideravelmente grande, atingindo a meta esperada para 2015 e, inclusive, ultrapassando a média nacional.

Esse ponto “fora da curva”, que é o IDEB do Estado em 2013, por si mesmo pode dar indícios de que fraudes estão ocorrendo no processo avaliativo, como forma de garantir bons resultados. Diante disso, os resultados apresentados, de acordo com Fernandes e Gremaud (2009), devem ser considerados apenas como indicativos, uma vez que podem variar dependendo da gestão, do ambiente, e de outros elementos. Sobre essa questão, os professores entrevistados teceram sérias críticas, como destacado no trecho seguinte:

Privilegia essa avaliação objetiva e ela visa atender alguns objetivos, por exemplo, mapear, notificar mesmo o aluno, quantificar por nota os alunos e às vezes até alguns de dar prioridade a algumas áreas específicas. Mas, mas com esse objetivo de quantificar mesmo, não vejo tantos outros objetivos sendo atendidos não. [...] Alguns escolas são bem sucedidas, não sei se vejo tantos pontos positivos não, mas elas gastam grande parte do seu tempo didático focando nessas [disciplinas avaliadas], ao invés de um ensino mais abrangente, focando nesse tipo de avaliação [externa] e aquelas que têm uma nota menor às vezes cai no ostracismo, ficam mal vistas, e são mal vistas, veja, não tem uma política voltada para as escolas que tiveram realmente uma nota menor, por exemplo, mais recursos ou investir nos profissionais que trabalham nessa escola, seria uma ideia, mas que não se vê. É um problema ainda que dedica-se muito tempo, talvez algum tempo que fosse dedicado pras artes,

outras atividades, e além do mais tem o risco de algumas escolas maquiarem, né, ou seja, privilegia-se esse lado e se esquece, digamos, que a escola tem um lado social muito forte (P1).

A “maquiagem” ou falseamento de resultados, como apontado por P1, é um tipo de fraude. Freitas (2012) entende a fraude como uma das consequências geradas pela adoção das políticas de responsabilização. Como uma tentativa de aumentar os índices com o objetivo de garantir o recebimento do bônus de desempenho educacional e evitar as sanções, são adotadas diversas formas de falseamento dos resultados das escolas.

Considerando que o IDEB envolve as taxas de aprovação e os resultados nas avaliações do SAEB, é importante mostrar também a evolução histórica desses dois elementos que compõem o índice. Isso pode ser verificado nos Gráficos 4 e 5, que seguem.

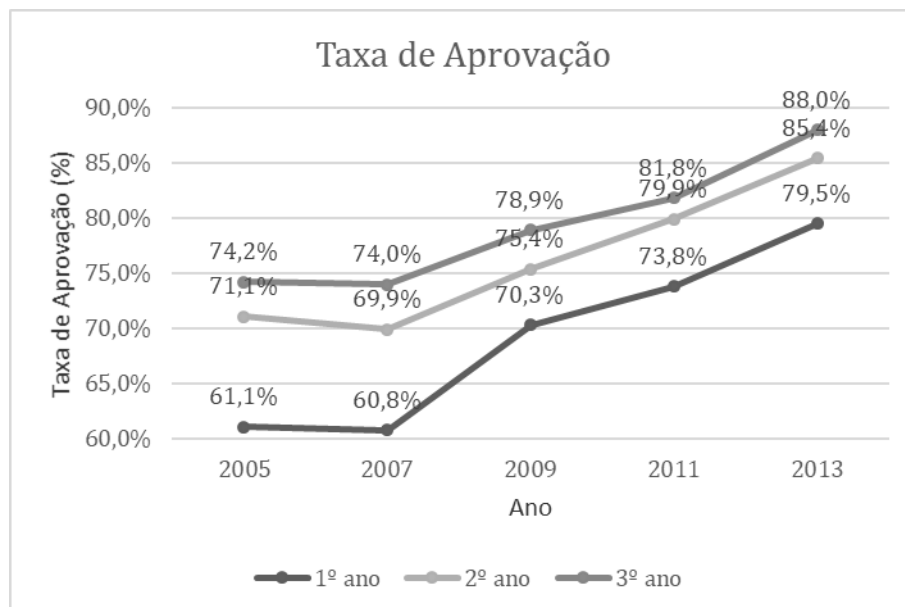


Gráfico 4 - Taxa de Aprovação para os três anos do Ensino Médio em Pernambuco
Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC)

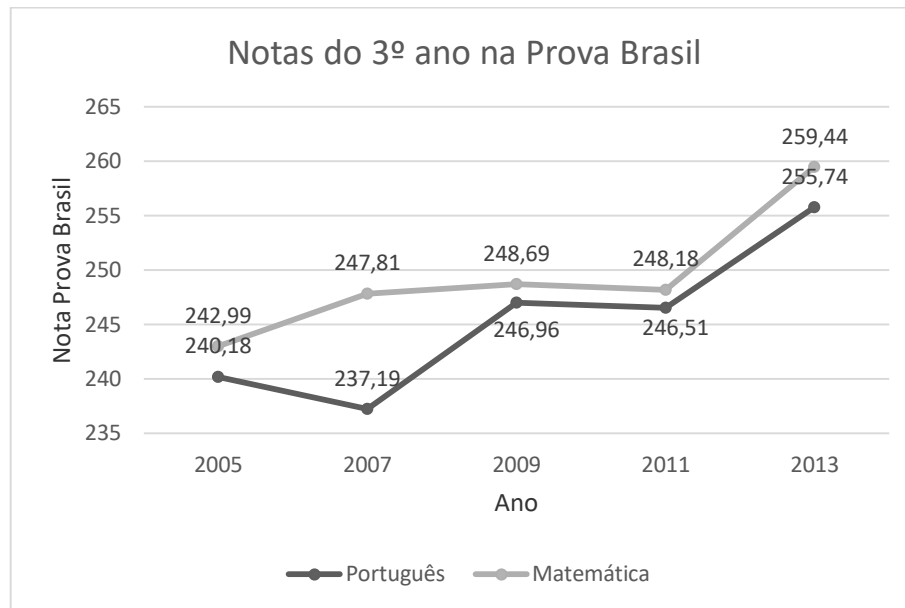


Gráfico 5 - Notas do 3º ano na Prova Brasil em Pernambuco

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC)

Podemos perceber o quanto os elementos que compõem o IDEB em Pernambuco têm se mantido em equilíbrio para garantir o aumento do índice. De 2005 para 2007, o IDEB não sofreu alteração. No entanto, as taxas de aprovação caíram e as notas dos estudantes avaliados no SAEB despencaram em Português e subiram em Matemática. De 2007 para 2009, o desempenho em Matemática teve um leve aumento em relação ao significativo aumento de Português, além disso as taxas de aprovação também apresentaram um aumento consideravelmente bom. No entanto, o IDEB sofreu uma alteração de apenas 0,3 pontos. De 2009 para 2011, as notas em Português e Matemática diminuíram, mas, diante do aumento nas taxas de aprovação, o IDEB de Pernambuco manteve seu crescimento, aumentando 0,1 pontos. Já em 2013, temos um avanço grande no IDEB, e tanto as taxas de aprovação quanto as notas do SAEB tiveram uma grande melhora nos resultados.

Ainda em relação ao fluxo escolar, uma das questões a serem consideradas é o fato de que o aluno que estuda em uma escola de tempo integral tem um perfil diferenciado, como o reconhecido por uma das Técnicas Educacionais da GRE Agreste Centro Norte (TE1):

No Estado tem muita escola de referência, então essas escolas não estão recebendo esses alunos que estão fora da idade, essa distorção, então ela diminuiu. Eu acho que nós temos muitos alunos fora da escola. [...] Aquela escola, eu trabalhei lá, ela tinha mais de 2 mil alunos, hoje ela tem uma faixa de 500 ou 600 alunos. Então me diga, onde estão estes 1.500 alunos? Estão trabalhando, eu digo isso porque eu conheço a clientela da região, eu moro lá e eu trabalhei lá. Os alunos que a gente tinha era o seguinte: os meninos

trabalhavam de manhã, estudavam de tarde. Estudavam de manhã, trabalhavam de tarde. À noite, nem se fala, trabalhavam o dia todo. Então, não são oferecidas vagas no regular nesta escola, porque no integral não pode ter regular. Quem vai para o integral é aquele aluno que não precisa trabalhar, tem uma família estruturada, pai e mãe, mas aquele que tá com 15 ou 16 anos e precisa trabalhar? Não tem como saber o quantitativo dos alunos que estão fora. Nós temos municípios com uma única escola estadual e é de referência. Então, onde estão esses alunos? O EJA é oferecido a partir de 18 anos, quem terminou o nono ano com 15 anos, quando forem voltar é depois de casado, de filhos (TE1).

O Gráfico 6, a seguir, mostra os índices de aprovação, reprovação e evasão, quantitativo de matrículas da rede estadual de ensino para o Ensino Médio (Regular e Integral), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional e crescimento das escolas de referência e técnicas no Estado.

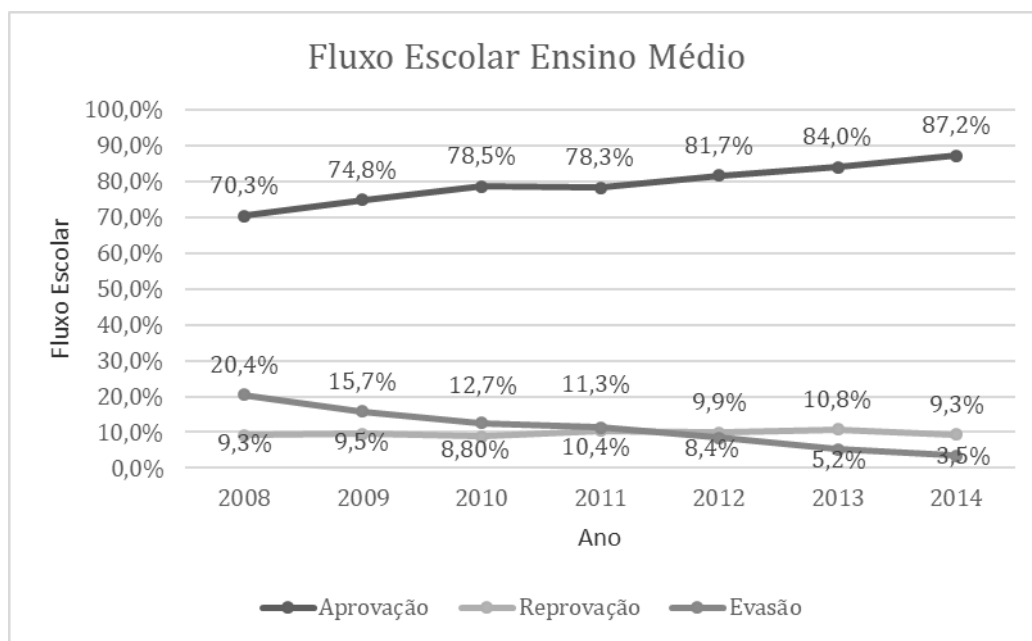


Gráfico 6 - Fluxo Escolar no Ensino Médio
Fonte: Censo Escolar (MEC)

Podemos notar que no período especificado no Gráfico 6 temos um aumento considerável nas taxas de aprovação, chegando quase a 90% em 2014, e, conseqüentemente, uma diminuição das taxas de reprovação. A evasão também diminuiu no período, sendo que somente em 2008 representava mais de 20%, exatamente no período que começa a crescer o número de Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) no Estado. Esses números indicam a necessidade de uma análise mais focada sobre onde estão esses alunos que saíram da escola. Considerando que muitas cidades têm apenas uma escola de Ensino Médio e é em tempo

integral, nos parece que houve uma exclusão em massa com a chegada das escolas de referência e seus critérios de entrada e permanência.

Embora consideremos que não houve uma melhoria na qualidade da educação ofertada no Estado, em termos de aprendizagem, infraestrutura, condições de trabalho docente, entre outras questões, os resultados nas avaliações externas melhoraram. No entanto, essas avaliações têm como foco apenas dois elementos, o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática e o fluxo escolar, que não são, na visão dos professores entrevistados, capazes de definir se a escola é de qualidade ou não. O que pretendemos demonstrar é que não necessariamente uma nota boa no IDEB reflete uma melhoria na aprendizagem do aluno. As justificativas oficiais para o aumento do índice do IDEB são os investimentos nas escolas da rede estadual, especialmente nas EREM e Escolas Técnicas Estaduais (ETE), bem como o pagamento de bônus aos professores e monitoramento das escolas. No entanto, apresentamos aqui outros elementos que podem ter favorecido o aumento nos índices educacionais do Estado.

4 CONCLUSÕES

A partir da análise dos resultados concluímos que temos na rede estadual de ensino do estado de Pernambuco o que seria uma versão mais aprofundada da “ampliação para menos”, de que trata Algebaile (2009). O que nos leva a fazer essa afirmação são os elementos seguintes constatados nesta pesquisa: ampliou-se o número de escolas estaduais, no entanto, negou-se o acesso de parte dos alunos a essas escolas (exclusão, segregação); ampliou-se o número de disciplinas do currículo, mas não foi ofertada formação para os professores nessas áreas acrescidas (precarização curricular); ampliou-se a carga horária de algumas disciplinas, no entanto, as demais foram marginalizadas (estreitamento curricular); ampliou-se o tempo na escola e, conseqüentemente, precarizou-se as condições estruturais no atendimento aos alunos e professores (precarização e intensificação do ensino e do trabalho docente).

Os elementos apresentados nos resultados também apontam para o fato de que as políticas educacionais em Pernambuco têm tido como pano de fundo a responsabilização (*accountability*). Esses elementos são apenas algumas das conseqüências geradas pela responsabilização e discutidas por Freitas (2012), como: estreitamento curricular; competição entre profissionais e escolas; pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes; fraudes; aumento da segregação socioeconômica no território; aumento da segregação

socioeconômica dentro da escola; precarização da formação do professor; destruição moral do professor; destruição do sistema público de ensino; e ameaça à própria noção liberal de democracia.

Para Ravitch (2011), “a responsabilização não faz sentido quando ela sabota os objetivos maiores da educação” (p. 32). Ravitch foi uma das idealizadoras das políticas de responsabilização nos Estados Unidos e hoje se opõe a elas, afirmando que a política de responsabilidade educacional americana, através da lei *No Child Left Behind* (Nenhuma Criança Deixada para Trás), na qual são previstos bônus e sanções determinados a partir do desempenho dos estudantes em testes padronizados, tem levado o sistema escolar americano ao fracasso.

A ampliação do número de EREM e, conseqüentemente, a ideia de uma universalização do ensino no Estado merece reflexão, uma vez que as EREM se dividem em regimes integrais e semi-integrais e cada uma delas tem critérios diferentes para seu funcionamento. Via de regra, as escolas de tempo integral oferecerem melhores condições de ensino e trabalho, se comparadas com as escolas que funcionam em regime semi-integral. Como discutido por Morais (2014), o espaço em si não foi melhorado nas escolas semi-integrais, então passa-se a ideia de uma universalização no ensino, diante do aumento das EREM, sem necessariamente verificar que nem todas as escolas oferecem condições igualitárias de atendimento. Além disso, Morais (2014) e Benittes (2014) apontam ainda que a expansão das EREM no estado de Pernambuco abriu margem para que estas fossem intensamente utilizadas para outros fins, que não os educacionais, o que precariza ainda mais as condições de acesso e de permanência dos alunos nessas escolas.

Sobre a proposta curricular nas escolas de tempo integral em Pernambuco, entendemos que esta é contraditória à concepção de uma educação integral, que propõe uma formação omnilateral e interdimensional do sujeito – uma formação do sujeito em suas múltiplas dimensões. Em Pernambuco temos que “a educação interdimensional compreende ações educativas sistemáticas voltadas para as quatro dimensões do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade”². No entanto, o que notamos é uma ausência de disciplinas que privilegiam elementos mais básicos envolvidos nas dimensões citadas como cultura, esporte e lazer, mesmo o Estado afirmando que “a escola de tempo integral busca a ampliação do universo de experiências educativas, culturais, esportivas e artísticas dos

estudantes”³.

Assim, diante dos resultados da pesquisa, concluímos que o aumento da carga horária de estudos não significou uma melhoria na qualidade da educação ofertada aos nossos estudantes em termos de aprendizagem e de formação humana. A qualidade buscada pelo Estado se pauta, sobretudo, no conceito de qualidade total, advindo do setor empresarial e que envolve os preceitos de racionalidade, eficiência e produtividade nas ações desenvolvidas (ALVES, 1999; FRIGOTTO, 2013; SAVIANI, 2014). A ideia-força por trás é que o setor público é responsável pelas constantes crises e que o mercado e o privado garantem a eficiência, qualidade e equidade buscadas. Daí surge a tese do Estado mínimo, que ganha força total dentro da lógica neoliberal que prega uma educação voltada para as leis de mercado.

Em outras palavras, numa tentativa de garantir um currículo que atenda à necessidade de formar profissionais para o mercado de trabalho, o governo apostou em uma proposta curricular fundamentada numa pedagogia das competências, com foco num ensino propedêutico de disciplinas do currículo básico, priorizadas nos testes em larga escala e nos exames de acesso ao Ensino Superior, e, inclusive, sem garantir a formação continuada dos profissionais para a atuação nas novas disciplinas inseridas.

Os dados estatísticos do IDEB permitem analisar que não foi apenas a ênfase no reforço escolar por meio do tempo integral no Ensino Médio que gerou uma melhoria no ranking nacional, considerando os resultados do Ensino Médio. Uma taxa de aprovação em 87,2%, taxa de reprovação em 9,2% e taxa de evasão em 3,5% revelam que a rede estadual de Pernambuco vem investindo no papel das escolas em fazer um balanceamento dos elementos fluxo e desempenho para garantir um resultado desejável nos índices educacionais. Temos escolas chegando a uma taxa zero de evasão com uma porcentagem mínima de reprovação e, conseqüentemente, com uma porcentagem altíssima de aprovação.

Esses dados merecem atenção no sentido de que nem sempre refletem a realidade da escola, pois os próprios participantes da pesquisa relataram a existência de falseamento dos dados. As fraudes funcionam, nesse contexto, como uma válvula de escape da escola que é pressionada constantemente a melhorar os resultados dos seus índices, principalmente porque esses envolvem recompensas e sanções, por meio de uma política de responsabilização. O risco que se corre, e se percebe muito claro em Pernambuco, é que se dá muita ênfase aos índices que se baseiam apenas em fluxo e desempenho, e a escola acaba se afastando de elementos que poderiam promover, de fato, uma educação com qualidade socialmente referenciada – própria

da educação integral.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro/RJ: FAPERJ, 2009.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e Mundialização do Capital - A Nova Degradação do Trabalho na Era da Globalização**. Londrina/PR: Práxis, 1999.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. *In*: Bauer Martin W., Gaskell George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes; 2002. p.189-217.

BENITTES, Valéria Lima Andrioni. **A Política de Ensino Médio no Estado de Pernambuco: Um Protótipo de Gestão da Educação em Tempo Integral**. Orientador: Jamerson Antonio de Almeida da Silva. 2014. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru/PE, 2014.

CABRAL NETO, Antônio Cabral *et al.* **Pontos e Contrapontos da Política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília/DF: Liber Livro Editora, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação: da Desmoralização do Magistério à Destruição do Sistema Público de Educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em 30 jul. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Maria Regina Limes de; MALAVALIS, Maria Márcia Sigríst; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação Educacional – Caminhando pela Contramão**. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. *In*: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013. p. 77-108.

JANELA AFONSO, Almerindo. **Políticas Educativas e Avaliação Educacional**. Braga/Portugal: Universidade do Minho, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social – teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

MORAIS, Edima Verônica de. **Utilizações das Escolas de Referência em Ensino Médio pelo Governo do Estado de Pernambuco: Uma análise do Programa de Educação Integral**. Orientador: Jamerson Antônio Almeida da Silva. 2013. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru/PE, 2014.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema educacional americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre/RS: Sulina, 2011.

RIBEIRO, Denise da Silva. **Sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo (SARESP)**: a educação a serviço do capitalismo. Orientador: Jose Luis Sanfelice. 2008. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2008.

SANTIAGO, Frederico Marcio Leandro. **Educação e Desenvolvimento em Pernambuco entre 2004 e 2014**: Desvelando os nexos do Programa de Educação Integral com o rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano. Orientador: Jamerson Antônio de Almeida da Silva. 2014. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru/PE, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2014.

VIÇOTI, Maria Aparecida da Silva. **A Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo no Período de 1999 a 2002**: Possibilidades e Limites da Autonomia da Escola Pública. Orientador: Pedro Ganzeli. 2010. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2010.

WITMANN, Lauro Carlos *et al.* **Conselho Escolar como espaço de formação humana**: círculo de cultura e qualidade da educação. Brasília/DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

NOTAS

¹ De acordo com informações disponíveis no site oficial da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco: <http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/>. Acesso em: 30 jul. 2019.

² De acordo com informação disponível no site oficial da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, disponível no link: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>. Acesso em: 30 jun. 2019.

³ De acordo com informação disponível no site oficial da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, disponível no link: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>. Acesso em: 30 jun. 2019.

Enviado em: 23/02/2018

Aprovado em: 26/07/2019