

## PRESTAÇÃO DE CONTAS NA EDUCAÇÃO: SOB O OLHAR DOS DOCENTES DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL DE PERNAMBUCO

Vilma Cleucia de Macedo Jurema Freire

(Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, [vilmapanelas@gmail.com](mailto:vilmapanelas@gmail.com))

### Introdução

A cultura da avaliação vem ganhando cada vez mais força com o paradigma da escola eficaz, a que dá resultados, justificado por vezes como forma de demonstrar a qualidade da educação nos sistemas educativos. Este tem como viés ideológico e administrativo voltado a prestação de contas (*accountability*) como forma de mostrar a eficiência das escolas (FREIRE, 2018).

No entanto, com uma nova forma de gerir a educação altera o trabalho e as práticas dos seus atores em cada contexto que são implementadas esta gestão, logo, se torna importante compreender os efeitos que provocam em suas práticas e/ou trabalho.

O texto em tela é um recorte de uma tese de doutoramento em andamento que versa sobre os efeitos da política de avaliação por resultado na prática docente, através de um estudo de caso em uma escola de Ensino Médio em tempo integral no estado de Pernambuco. Encontra-se em fase de recolha de dados empíricos. Estamos utilizando uma metodologia qualitativa, através da análise de documentos, entrevistas semiestruturadas, analisada a luz da conteúdo de Bardin (2011). Como resultados parciais, percebemos que há alteração nas práticas pedagógicas dos docentes, como exemplo: uma preocupação em treinar os estudantes para responder aos testes, e a escola cumprir as metas da rede de ensino, mas dentre os desafios que os atores estão envolvidos, podemos referir a falta de compromisso dos discentes com a aprendizagem. Apesar disso, constatamos, sobretudo, uma preocupação dos docentes com a formação tanto acadêmica quanto humana.

### Metodologia

A busca pela compreensão da problemática leva-nos a fazer escolhas para concretizar com êxito a pesquisa e a termos a compreensão global dos fenômenos implicados é a qualitativa a metodologia. Esta abordagem consoante Minayo (2002), compreende que em ciências sociais, há uma preocupação com um grau de realidade que não pode ser mensurado, utilizando como no trabalho um “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (p. 22).

Entre os instrumentos que estamos utilizando estão a observação, a entrevista semiestrutura e seus resultados estão sendo analisados a luz da análise de conteúdo de Bardin (2011). Estamos desenvolvendo um estudo de estudo de caso (YIN, 2001), pois, concentramos nossa investigação em (uma) ‘Escola de Referência em Ensino Médio de Pernambuco’, pois, estas escolas vem se destacando positivamente no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE) para analisar em que medida a política de avaliação pelos resultados teve efeitos nas práticas pedagógicas, do ponto de vista dos atores escolares, como professores, coordenador pedagógico e gestor escolar.

### Resultados e Discussão

#### Paradigma da escola eficaz, alguns apontamentos...

Nos últimos anos a prestação de contas através da divulgação dos resultados das avaliações estandardizadas realizadas por estudantes das redes pública vem sendo justificada pela melhoria da qualidade da educação oferecida pelas escolas e sistemas de ensino. Face a esta visão, o país vem implantando as escolas em tempo integral como política educacional, tendo

como referência experiência consideradas exitosas por melhorar os seus índices educativos, a exemplo do estado de Pernambuco, Brasil.

O escola eficaz, norteadas por resultados tornou-se paradigma educacional. A partir de 1960 nos Estados Unidos, momento em que o debate acerca da democracia em países ocidentais graças a moderna legislação sobre a equidade dos direitos civis para negros e brancos (Freire, 2018). Face a este contexto estudos sobre a eficácia das escolas foram realizados nos Estados Unidos (LINDLE, 2009) e na Inglaterra (BROADFOOT, 2000; OZGA, 2009), e ganharam espaço e influência em outros locais (NORMAND, 2008). Foi justificados pela apreensão com a qualidade da educação e com as oportunidades oferecidas pelos seus sistemas educativos (BROOKE & SOARES, 2008). Esta apreensão se deu em parte com o lançamento em 1983 do relatório “A Nation at Risk”, nos Estados Unidos que trazia em seu conteúdo um olhar negativo em relação a eficácia das políticas educativas democráticas, acreditava-se que a ajuda a estudantes com dificuldades, na maioria negros, estavam desviando investimentos para a formação de elites, deixando o país em risco pela perda da hegemonia econômica, este novo modelo deveria estar a serviço da formação de capital cultural para a competição econômica (Deroeut, 2010) ou seja, mais próximo de um referencial empresarial e ganhou força com a globalização, justificando a racionalização e redução de despesas no setor público (NORMAND, 2003). Vale salientar que a eficácia do sistema de ensino e do próprio Estado é colocada a prova simultaneamente, haja vista a capacidade na promoção de políticas educativas para elevar o desenvolvimento da nação.

Entre os estudos iniciais, dois merecem destaque: o Relatório Coleman realizado nos Estados Unidos e o Plowden na Inglaterra. O Coleman, teve como objetivo a identificação e compreensão da falta de equidade educacional dos cidadão por cor, raça, religião ou por naturalidade da educação pública, os níveis de conhecimento segundo as leis dos Direitos Civis de 1964. O Plowden, foi desenvolvido de forma igual, mas, seu objetivo foi a descrição do estado da arte na pesquisa sobre a qualidade da escola primária. Os resultados do Coleman é que o nível socioeconômico dos alunos foi o fator apontado como associado ao desempenho na escola. (BROOKE & SOARES, 2008). No Plowden, os fatores ligados especificamente a escola não apareceram como primordiais no desempenho escolar dos estudantes. Em síntese, o nível socioeconômico estava ligado ao desempenho, claro que contestados depois, pois “[...] as conclusões derivadas do trabalho de Coleman não eram aceitáveis como ponto final para a discussão sobre a contribuição da escola” (BROOKE & SOARES, 2008, p. 106).

Uma vez que foram usados apenas testes padronizados para medir a qualidade da eficácia da educação oferecida, outros parâmetros poderiam ser utilizados como testes diagnósticos ao estudante entrar no nível ou modalidade de ensino, assim poderia ver qual o impacto da escolarização recebido ao fim do percurso acadêmico, além de aspectos do comportamento e socioafetivos. (BROOKE & SOARES, 2008).

A partir de 2002 os testes padrões foram usados para tornar legítimas as políticas de accountability através da sustentação da lei “No Child Left Behind (NCLB)”, pois, “[...] fundos atribuídos à educação compensatória nos anos 1960 fossem redistribuídos segundo uma política de *accountability* e de padrões de ensino, fixando objetivos precisos para os professores em matéria de sucesso escolar” (NORMAND, 2008, p. 53), mesmo criticadas. Este plano produzido pela Nova Direita utilizou-se da mídia para forma uma opinião pública e “convidou” o sistema educacional a se espelhar e tornar-se mais próximo do modelo empresarial para ser mais competitivo, uma vez que a, “(...) produção das provas científicas que vieram reforçar essas teses” (IDEM) e fora legitimado por “(...) centros de estatísticas elaboram quadros e gráficos, com uma metodologia própria para interpretação de informações cifradas ou através da exposição de um modelo matemático e seus postulados.” (FREIRE, 2018, p. 63).

No entanto, há estudos que afirmam que a avaliação não é parâmetro que indica a excelência (ORFIELD & KORNHABER, 2001), pois naturaliza as desigualdades. Logo, como paradigma da educação neoliberal temos como exemplo a política do voucher, ticket educação ou vale-educação (FRIEDMAN & ROSE, 1985; CHUBB & MOE, 1990). Há estudos que afirmam que podem trazer efeitos negativos e que os padrões educacionais americanos não caíram, que a nação não está em risco, mas foram usados para alterar o modelo de financiar a educação pública e suas práticas correntes (DAVID BERLINER & BRUCE BIDDLE, 1996). Contudo, consoante Maroy e Voisin (2013) há quatro dimensões que são perpassadas a avaliação por resultado, a primeira é a concepção de escola vista como um “sistema de produção” não como instituição (MAROY & MANGEZ, 2011). Segundo, os objetivos da educação são encarados como conhecimentos especiais através de dados quantificáveis, como data, indicadores para tornar possível padrões, modelos e referenciais para se confrontar com resultados efetivos sendo possível a comparar e ver se as expectativas foram alcançadas pelos atores educacionais. Em terceiro, os avaliação torna-se central neste processo por mensurar o desempenho dos estudantes. Em quarto estão as ferramentas de ação pública, como os contratos, as financeiras e a regulamentação para organizar as “consequências” dos exames de desempenho e a prestação de contas.

Em contraponto na Finlândia, a melhoria da educação está associada a melhoria no que diz respeito a justiça social, pois, a diferença é utilizada para ajudar os alunos segundo suas necessidades (SAHLBERG, 2015, p.137). Precisa está ancorada em conceitos como “(...) a equity, flexibility, creativity, teacher professionalism and trust.” (SAHLBERG, 2007, p.147). Assim, Biesta (2012) chama a atenção para a necessidade da educação voltar-se a sua finalidade e não apenas ao que é mensurável, estar comprometida com os valores, não com sua eficácia apenas. Sendo primordial conhecer “input” educacional para conhecer o resultado da prática educativa, não apenas *rankings* ou tabelas classificatórias (BIESTA, 2007).

### **A escola eficaz no Brasil: o caso da educação em tempo integral em Pernambuco**

A qualidade medida através do resultado de avaliações padronizadas realizados pelos estudantes, seja numa perspectiva global, nacional, estadual e/ou municipal, portanto, a avaliação educacional assume papel elucidativo (AFONSO, 1999), há uma articulação do local com global, pois, são avaliados numa perspectiva internacional através do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), Prova Brasil/SAEB e as avaliações estaduais, a exemplo, o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), em Pernambuco e as avaliações municipais, esta última se for rede municipal.

No Brasil, a intensificação da avaliação dos sistemas de ensino se deu a partir de 1990 com o respaldo da Conferência Mundial de Educação, na Tailândia. Atendendo a acordos firmados com organismos internacionais cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e nas unidades da federação foram criados os sistemas de avaliação estaduais, como o Sistema de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) em Minas Gerais e em Pernambuco, o Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco (SAEPE) entre outros, outras avaliações tem grande destaque no país como a Prova Brasil e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) que dá acesso ao ensino superior no país. Vale destacar 14 dos 27 estados da federação já haviam formado seus sistemas de avaliação em 2007 (BONAMINO & SOUSA, 2012, p. 377).

Em Pernambuco, nosso lócus de investigação, especificamente na rede pública estadual de ensino passou a orientar a política educativa em 2007, por meio do resultado as avaliações que os estudantes realizam em sua trajetória escolar principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio, compostas de testes padronizados. É imprescindível afirmar que as alterações no formato de gerir a educação trazem modificações para o trabalho dos atores nela estão envolvidos. Essa mutação na política educativa há uma série de cobranças aos docentes

para que o resultado seja obtido. Cabe destacar que as escolas denominadas de Escolas de Referência em Ensino Médio em Pernambuco surgiram com a formulação da política do ensino médio para o estado. A sua gênese foi uma parceria público-privada por meio de um projeto piloto para recuperar o Ginásio Pernambucano, uma das escolas secundárias mais antigas do país. Isso se deu em 2000, através da experiência exitosa da escola pública em tempo integral, tal instituição passou a ser o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP). Posteriormente, este modelo foi replicado para outras 12 escola da rede pública estadual, através de Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental (Procentro) (Henry, 2012, p. 24). A recuperação do Ginásio Pernambucano foi uma “[...] iniciativa de um grupo de empresários, sob a liderança do pernambucano Marcos Magalhães, à época presidente da Philips para a América Latina, com o objetivo de recuperar, física e pedagogicamente, a tradicional escola” (Henry, 2012, p. 25). O mesmo autor enfatiza que a gestão do CEEGP e do Procentro tem como base a Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), em que foi adaptada dando origem a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), definida mais como uma consciência e postura que modelo de gestão.

Entretanto em 2007 o então governador Eduardo Campos, interrompeu a parceria público-privada que estava até então gerindo a TESE. Permaneceram apenas com a proposta de educação em tempo integral para o ensino médio, “(...) o acompanhamento do desempenho da aprendizagem em função de resultados e o sistema de avaliação expresso em índices educacionais (...)” (BENITTES, 2014, p. 74/75).

A reforma educacional da educação integral fazia parte do Programa de Modernização da Gestão Pública, criada para as Secretarias Estaduais de Saúde, Segurança e Educação consoante Dutra (2013, p. 15) no período de 2007 a 2010, no Governo Campos, consiste em realizar “[...]um mapa estratégico de acompanhamento mensal das ações desenvolvidas por elas, materializando essa prioridade por meio do Programa de Modernização da Gestão Pública”, entre estas prioridades estava a criação do Programa de Educação Integral, que fora instituído em 2008, através da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008.

Logo, fora priorizado a modernização da gestão educacional e melhoria da qualidade da educação, para garantir os objetivos propostos estipularam as metas: ampliação das vagas no ensino médio em tempo integral e criação das Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs), oferecendo o ensino propedêutico ou a formação geral. Em súmula, o Programa de Educação Integral, visava “[...] à qualidade social, em uma educação que esteja além da construção unilateral dos conhecimentos e aprendizagem dos conteúdos, balizada por uma Política Pública voltada para essa modalidade de ensino” (DUTRA, 2013, p. 16). Mas em 2013, a educação integral passa por reformulação, é lançado o Planejamento Estratégico de Desenvolvimento de Longo Prazo - Pernambuco 2035, trazendo uma nova visão, que a educação deveria estar entre as melhores (PERNAMBUCO, 2013, p. 50). Esta visão empresarial, que não estava apenas em Pernambuco, mas restante do país, consoante Frigotto (2010), um gestão e a concepção político-pedagógica norteadas por um “rejuvenescimento” da teoria do capital humano, tendo como base termos como: sociedade do conhecimento, qualidade total, educação competitiva, formação abstrata e polivalente, propagas por organismos internacionais através de sua representação ora regional ora nacional (Benittes, 2014). A quantidade de escolas em tempo integral, semi-integral e técnicas vem crescendo, em 2014 eram cerca de 300 distribuídas nas nomenclaturas citadas.

## Conclusões

A mensuração dos resultados norteia a política educacional em Pernambuco. Assim, para compreendermos como esta política está alterando a prática dos docentes em escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco, estamos realizando a recolha de dados. A gênese da escola eficaz está associada a reformas viajantes disseminadas em muitos países

com as globalizações (SANTOS, 2011). Tais ações são mediadas pelos estados nacionais com adequações, resta saber quais são os efeitos em cada contexto, sendo este o nosso objeto de estudo.

Neste paradigma a avaliação torna-se central também o currículo prescrito as expectativa de aprendizagem a serem testadas ao fim do percurso escolar. É uma forma de governança descentralizada para que seja possível demonstrar a qualidade da educação. Entre as consequências para o trabalho docente, estão a padronização das práticas pedagógicas, treino dos estudantes para os exames e a sobrecarga de trabalho. Em decorrência da pressão por resultado, sobrecarrega os docentes e uma educação voltada à humanização dos que passam pela escola podem estar sendo deixada em segundo plano (FREIRE, 2014).

### Referências Bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas Educativas e Avaliação Educacional**. Edição de Centros de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia. 1ª ed. – 1ª reimp. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. (5.ª ed. rev.) Lisboa: Edições 70, 2011.

BENITTES, Valéria Lima Andrioni. **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.

BERLINER, David C.; BIDDLE, Bruce J. The manufactured crisis: Myths, fraud, and the attack on America's public schools. **Nassp Bulletin**, v. 80, n. 576, p. 119-121, 1996.

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.

CHUBB, John E.; MOE, Terry M. America's public schools: Choice is a panacea. **The Brookings Review**, v. 8, n. 3, p. 4-12, 1990.

DEROUET, Jean-Louis. Justiça social e educação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

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.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) enxame das relações entre educação e estrutura econômico - social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

MAROY, Christian; MANGEZ, Catherine. La construction des politiques d'évaluation et de pilotage du système scolaire en Belgique francophone: nouveau paradigme politique et médiation des experts. In: Felouzis, G.; Hanhart, S. (Org.). **Gouverner l'éducation par des nombres?: usages, débats et controverses**. Bruxelles: De Boeck. pp. 53-76, 2011.

\_\_\_\_\_; VOISIN, Annelise. As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educação e Sociedade**, v. 124, n. 34, p. 881-901, 2013.

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

NORMAND, Romuald. Le mouvement de la school effectiveness et sa critique dans le monde anglo-saxon. Sociologie, politique et critique en éducation, **Revue de l'Institut de Sociologie**, Bruxelles, ULB, p. 135-166, 2003.

\_\_\_\_\_. Mercado, performance, accountability. Duas décadas de retórica reaccionária na educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 11, p. 49-76, 2008.

ORFIELD, Gary; KORNHABER, Mindy L. **Raising standards or raising barriers? Inequality and high-stake testing in public education**. New York: The Century Foundation, 2001.

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.

PERNAMBUCO. **Visão de futuro: Pernambuco 2035**. Recife: Secretaria de Planejamento e Gestão, 2013. Disponível em: <<http://www.pernambuco2035.com.br/>>. Acesso em: 08 set. 2018.

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.