



Educação

ISSN: 0101-465X

reveduc@pucrs.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio

Grande do Sul

Brasil

Obino Corrêa Werle, Flávia; Koetz, Carmen Maria; Kovalski Martins, Tatiane Fátima
Escola pública e a utilização de indicadores educacionais
Educação, vol. 38, núm. 1, enero-abril, 2015, pp. 99-112
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84838252011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Escola pública e a utilização de indicadores educacionais

Public school and the use of educational indicators

Escuela pública y el uso de indicadores educacionales

FLÁVIA OBINO CORRÊA WERLE*

CARMEN MARIA KOETZ**

TATIANE FÁTIMA KOVALSKI MARTINS***



RESUMO – Relato de pesquisa que inicia com discussão conceitual de indicadores educacionais, sua aplicabilidade, limites e com a caracterização e exemplificação de indicadores sintéticos. Analisa a escola como espaço de utilização de indicadores educacionais a partir do caso de uma escola pública estadual que organizou, sistematizou e analisou informações, traçando um perfil de aprovação e reaprovação de alunos das séries finais do ensino fundamental. Argumenta-se que os docentes em sua ação pedagógica produzem dados que, quando trabalhados constituem-se em indicadores relevantes para proporcionar à comunidade escolar uma nova visão a respeito de seu próprio trabalho e sobre a própria escola, dados que favorecem a proposição de estratégias para a melhoria da educação. Discutem-se as repercussões pedagógicas e os caminhos para avançar a democratização da escola pública, para dar sentido e fazer falar os indicadores apurados.

Palavras-chave – Indicadores educacionais. Qualidade da educação. Gestão escolar.

ABSTRACT – Research report that begins with a conceptual discussion of educational indicators, their applicability and limits, as well as the characterization and exemplification of synthetic indicators. It analyzes the school as a space to produce educational indicators based on the case of a state public school that organized, systematized and analyzed information, tracing a profile for student passing and failing in the final grades of basic education. It argued that teachers in their action produce data that, when worked up are relevant indicators for the school community to provide a new vision about his own work and on own school data that favor the proposal of strategies for improving education. Considerations about the pedagogical repercussions and the paths to advance the democratization of public schools to give meaning and *make the indicators found talk*.

Keywords – Educational indicators. Quality of education. School management.

RESUMEN – Relato de investigación que se inicia con una discusión conceptual de indicadores educacionales, su aplicabilidad, sus límites, y con la caracterización y exemplificación de indicadores sintéticos. Analiza la escuela como espacio de utilización de indicadores educacionales a partir de un caso de una escuela pública estatal que organizó, sistematizó y analizó informaciones, trazando un perfil de aprobación y reprobación de alumnos de los grados finales de la enseñanza fundamental. Se argumenta que los docentes en su acción pedagógica producen datos que, cuando trabajados se constituyen en indicadores relevantes para proporcionar a la comunidad escolar una nueva visión al respecto de su propio trabajo y sobre la propia escuela, datos que favorecen la proposición de estrategias para la mejora de la educación. Se discuten las repercusiones pedagógicas y los caminos para avanzar hacia la democratización de la escuela pública para dar un sentido y hacer hablar a los indicadores elaborados.

Palabras clave – Indicadores educacionales. Calidad de la educación. Gestión escolar.

*Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS, Brasil), e professora na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (São Leopoldo, RS, Brasil). E-mail: <flaviaw@unisinos.br>.

**Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (São Leopoldo, RS, Brasil). E-mail: <carmenkoetz@yahoo.com.br>.

***Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (São Leopoldo, RS, Brasil). E-mail: <tatiane.kovalski@gmail.com>.

INTRODUÇÃO

Questões, como insuficiência de escolas frente ao quantitativo de crianças, fracasso escolar, evasão, repetência, distorção idade-série, abandono escolar, são problemas constatados há muitos anos na realidade educacional brasileira. Em geral fazemos uso de indicadores e taxas para expressá-los. Os indicadores também mostram avanços em termos de cobertura escolar, de aprovação de estudantes, de rendimento escolar e de qualificação de docentes. O esforço de retomar indicadores, revisitá-los, analisá-los de outros ângulos, promove compreensões a respeito de velhos problemas, possibilita a identificação de novas dimensões que, aparentemente, eram conhecidas, mas que passam a ser melhor iluminadas. Isso aconteceu, por exemplo, com os estudos de Ribeiro (1991), no início da década de 1990, ao demonstrar a relevância do problema da repetência na educação brasileira, problema este prevalente e provocador frente ao da evasão que até aquele momento era tratado como a grande ferida da educação no Brasil e responsável pela pirâmide escolar que indicava imenso número de matrículas nas séries iniciais de escolarização e uma quantidade ínfima de concluintes.

Grande parte das vezes, os indicadores e taxas escolares são vistas como dados produzidos pela hierarquia do sistema educacional, como algo alheio à escola, ao cotidiano da sala de aula e das comunidades. Eles não traçam perfis convergentes com as percepções que o professor tem das condições de vida dos estudantes com os quais trabalham. Ou seja, de forma geral, os indicadores são considerados como elementos produzidos nas instâncias governamentais, decorrentes de um trabalho técnico e a partir de grandes bancos de dados, distanciados da realidade cotidiana das salas de aula, das escolas, dos cidadãos.

De fato, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) centralizam informações sobre taxas de frequência à escola e serviços de avaliação e informação sobre a educação. É preciso ressaltar que, embora as bases de dados governamentais contenham informação importante, elas “não são exploradas em seu potencial, devido às dificuldades inerentes ao grande volume de dados envolvido, que inviabilizam a capacidade humana de sua interpretação” (NAMEN; BORGES; SADALA, 2013, p. 678).

Ocorre que o processo de extração de conhecimento em grandes repositórios de dados é um processo “não trivial”, pois implica a “identificação de padrões válidos, novos, potencialmente úteis e comprehensíveis” (idem, p. 679). Tal processo exige conhecimentos muito especializados para seleção e manejo de diferentes fontes

e o domínio de sofisticadas técnicas estatísticas e de inteligência computacional.

Este texto, entretanto, propõe-se a discutir como, no nível escolar, pode-se trabalhar com taxas e indicadores relativos a questões voltadas para a aprendizagem dos alunos, ou seja, trata dos usos de indicadores educacionais pelas escolas. Analisa conceituações de indicadores, caracterizando, inclusive, indicadores sintéticos e oferecendo diferentes exemplos relativos ao seu emprego, com destaque, ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Com a proposta de discutir, em âmbito escolar, a utilização de indicadores educacionais, caracteriza o sistema de ensino estadual do Rio Grande do Sul nele situando uma escola estadual do Município de Novo Hamburgo, foco deste artigo. Finaliza problematizando e sugerindo alternativas de significação para os dados produzidos pelas escolas.

A metodologia de coleta de dados implica um levantamento de dados realizados por professoras de uma escola pública estadual de educação básica, a partir de informações produzidas por meio de seu trabalho pedagógico a respeito de alunos das séries finais do ensino fundamental. Constituiu-se em um trabalho de sistematização de informações que resultou no traçado de um perfil das condições dos alunos. Tal levantamento¹ teve como objetivos: analisar os índices de aprovação e reprovação dos alunos que frequentaram as séries finais do ensino fundamental no ano de 2012, traçando um perfil dos que não obtiveram aprovação; identificar que fatores poderiam estar associados ao desempenho dos alunos, tais como: gênero, faixa etária, frequência, turno, número de alunos por turma e condutas disciplinares; debater estratégias alternativas de intervenção frente às situações identificadas.

A coleta de dados foi feita através da leitura e sistematização de documentos que trazem informações produzidas pela escola e disponibilizadas no sistema – Informatização da Secretaria de Educação (ISE).² Os documentos analisados são Atas de Resultados Finais produzidas no final de cada ano letivo, em que constam as aprovações, reprovações e frequência dos alunos em todas as disciplinas do currículo, ou seja, em Artes, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática.

Para esta pesquisa foram utilizadas as Atas de Resultados Finais do ano de 2011, objetivando verificar os alunos que permaneceram na escola no ano seguinte e sua condição em aprovados ou reprovados, tornando-se repetente em 2012. Foram, também, analisadas as atas finais de 2012 através de que se verificou os alunos novos matriculados, os aprovados, reprovados, com necessidades especiais, transferidos, abandono e a frequência. Complementarmente, foram consultados

os documentos que ficam guardados na escola, como as atas de conselhos de classe, as atas de ocorrência, os termos de suspensão e as fichas de comunicação de aluno infrequente (FICAI).³

Em seguida, os dados coletados foram organizados em uma planilha identificando individualmente cada aluno (números sequenciais), o turno, a condição de transferido, abandono ou FICAI, gênero, idade, percentual de frequência, condição de repetente, reprovado, quantidade e discriminação das disciplinas em que foi reprovado, fichas de ocorrência e/ou suspensão, alunos com necessidades educativas especiais e alunos já pertencentes à escola em 2011 ou matriculados em 2012.

INDICADOR E INDICADOR SINTÉTICO: CARACTERIZAÇÕES

Muitas vezes, no atual momento histórico no qual as inúmeras taxas e indicadores apresentam-se como se fossem “a” forma de expressão da realidade, em que a qualidade da educação, para alguns, é apreendida e expressa por números, os professores se indagam: “O que precisa ser feito frente a tantos indicadores? Vale a pena empreender um esforço, individual e coletivo nas escolas, tentando compreendê-los?” Atentar para essas indagações principia com um esforço de compreender o que significam indicadores. Mas como defini-los? Entende-se por indicador uma

medida, em geral, quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para a pesquisa acadêmica) ou programático (para a formulação de políticas). É um recurso metodológico empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma (JANNUZZI, 2009, p. 15).

Figari (1996, p. 110) ajuda na explicitação do conceito de indicador: “trata-se de um elemento que mostra um outro elemento, que *em que se encontra* um outro elemento, que *indica*” (grifo nosso). O indicador provém da experiência, do exemplo, e, não sendo uma prova, “permite chegar a uma probabilidade e não a uma certeza” (idem).

Convergente com a noção de indicador apresentada por Figari, Hadji fala de “pistas” no sentido de “testemunho”, tendo em vista que um indicador remete a “característica particular que é um testemunho da existência de um fenômeno predeterminado. Signo em que se reconhece a presença de um efeito esperado” (HADJI, 1994, p. 187). Ademais, o indicador pode atuar como informação privilegiada, quando ele próprio

constitui a informação, como categoria representativa e de percepção da realidade, ou, como concretização de um critério, voltado mais a dimensões qualitativas (FIGARI, 1996, p. 111-112).

Falar de indicadores, portanto, não implica apenas localizar informações produzidas, pois, “sem critérios, em relação a que adquiram uma significação, os índices são mudos” (HADJI, 1994, p. 148). Este texto traz para o debate a possibilidade de divisar esses critérios que fazem falar aos indicadores. Para tanto, em nossas escolas, é preciso olhar os índices e, através deles, ver as pistas que eles trazem acerca do que as práticas docentes e de gestão estão produzindo.

Os indicadores são utilizados para identificar e quantificar aspectos da realidade social, ou seja, condições das pessoas em relação a educação, saúde, moradia, entre outros. Mostram características dos elementos sociais que existem distribuídos entre os indivíduos, grupos, organizações, comunidades, distritos de uma região e entre os estados de um país.

Em educação, são utilizados, para informar acerca de alunos, seu aproveitamento, as escolas, sua dependência administrativa, distribuição regional, os professores e sua titulação, tempo de serviço e vínculo administrativo, condições de infraestrutura dos estabelecimentos, avaliando-se assim, a qualidade da educação ou como ferramenta de acompanhamento e de implantação de políticas públicas.

Os indicadores são passíveis de inúmeros ordenamentos. Souza (2011, p. 95) classifica os indicadores educacionais de insumos, de processo e de produtos,⁴ e os divide em dois grupos: “aqueles que descrevem a situação educacional da população como um todo e aqueles que tomam como referência apenas os que estão estudando” (idem).

Os indicadores podem ser utilizados como *referente*,⁵ como modelo, como padrão a alcançar, algo a ser buscado, ou *referido*, indicando as condições específicas de um grupo, de um sistema escolar, as características educacionais de um município, região ou país frente ao referente. Como referente, por exemplo, almeja-se alcançar 99% de escolarização nas faixas de idade de 7 a 14 anos e de 15 a 17 anos. Como referido constatam-se as taxas específicas de escolaridade alcançada num determinado estado ou município com relação a essas faixas de idade.

Outro exemplo, é a taxa de analfabetismo esperada de 4% (referente) e frente as que se verifica o estágio atual alcançado de 10% (referido). Portanto, podemos ter um indicador utilizado como meta (referente) ou utilizado para informar passo a passo a caminhada já realizada, mostrando o esforço a ser empreendido para chegar à definição legal que manifesta uma expectativa da sociedade.

Na condição de referente, um indicador pode ser utilizado como elemento de *ação política*. Como exemplo, Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014), cuja meta de número 7 prevê o alcance, no ano de 2021, do IDEB para as séries iniciais do ensino fundamental em nível de 6,0, para as séries finais do ensino fundamental, em nível de 5,5 e, para o ensino médio, em nível de 5,2. Tais indicadores já são conhecidos e divulgados à sociedade, mas adquirem força e redobrada legitimidade ao serem incorporados no PNE.

Ora, entende-se com Muller e Surel (2004) e com Viana (1996) que o Estado é percebido através de sua ação, ou seja, as políticas públicas traduzem a forma de operação do Estado, embora não se possa desconhecer o “caráter errático da ação pública” (ARRECHTE, 2006, p. 30).

Estudar o Estado é analisar a sua ação pública, é compreender suas lógicas de intervenção, identificar suas dinâmicas articulações com a sociedade. Falar do Estado é referir processos e dispositivos político-administrativos que são tanto normativos como voltados para a ação e coordenados ao redor de objetivos.⁶ No exemplo anterior, os indicadores desdobrados, nas etapas da educação básica tornam-se objetivos de políticas, expressam a ação do Estado e adquirem força impulsionadora de implantação. Ou seja, o Estado brasileiro tem muito, inconsistentemente, utilizado índices nos processos de fazer política, traçar metas e definir patamares a serem alcançados.

Os indicadores podem, também, servir para *acompanhamento de situações* e de comportamento ao longo do tempo. Este é o eixo do acompanhamento histórico que os indicadores permitem, comparando regiões, instituições e a evolução de taxas, em períodos anuais, mensais, bimbiais, quinzenais, decenais.

Há situações em que os indicadores são expressos por classes, agrupando os diferentes aspectos da realidade social analisada. Por exemplo, a questão idade, em geral, é expressa em faixas de idade e não individualizadamente, conforme cada idade específica. Assim, a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 a 29 anos em 2001 era de 4,9 e em 2011, de 1,9. Já, na faixa de 50 anos ou mais, era de 27,5 em 2001, e de 18,3 em 2011 (BRASIL, 2013, p. 40). Trabalhar as variáveis por faixas e agrupamentos auxilia a visibilização de questões complexas bem como a formulação de políticas públicas.

A comparação que os indicadores permitem também pode favorecer a construção de *ranking*, pontuando e classificando por ordem crescente, decrescente conforme o valor numérico alcançado. Neste caso os indicadores favorecem a criação de hierarquias de excelência (PERRENOUD, 1999). Por exemplo, o documento Indicadores do Desenvolvimento Brasileiro, material elaborado pelos Ministérios de Planejamento, de Desenvolvimento Social, de Educação e da Saúde,

(BRASIL, 2013, p. 40) apresenta a taxa de analfabetismo por região, para a população de 15 anos ou mais informando que a sudeste tem a menor taxa, com 4,8 e a nordeste com a maior taxa, alcançando 16,9%. Os indicadores podem criar hierarquias de excelência, mas assim, em dependência da vontade política, podem também ser utilizados para identificar áreas carentes e propor políticas específicas.

Há tipos diferentes de indicadores. Os *indicadores sintéticos*, para uso em políticas públicas, são propostos com o objetivo de apreender a realidade social, através de uma única medida resultante da combinação de múltiplas medições das suas dimensões analíticas quantificáveis. (SCANDER NETO; JANNUZZI; SILVA, 2008).

São inúmeros os indicadores sintéticos que reduzem vários aspectos da realidade social em uma única informação decorrente da associação de diferentes índices e taxas, afigurando-se como estratégias para destilar a realidade, reduzindo-a a uma forma mais manejável. São exemplos de indicadores sintéticos: o Índice de Preços ao Consumidor (IPC), decorrente da coleta de preços de uma lista de produtos especificados previamente, tidos como importantes na vida cotidiana.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que sintetiza três dimensões da realidade social, quais sejam, o nível educacional, a expectativa de vida ao nascer e o Produto Interno Bruto (PIB), *per capita*, é um outro exemplo. No âmbito da educação superior, há o Índice Geral de Cursos (IGC) decorrente da agregação dos índices obtidos da avaliação de seus cursos de graduação, de pós-graduação, e envolvendo as condições de oferta das Instituições de Ensino Superior.

Outro exemplo de indicador sintético é o Índice de Desenvolvimento da Família (IDF), composto por seis dimensões: desenvolvimento infantil, condições habitacionais, vulnerabilidade da família, disponibilidade de recursos, acesso ao trabalho e acesso ao conhecimento. Os dados que alimentam esse índice são oriundos do Cadastro Único, que é um banco de dados federal que contém informações acerca das famílias de baixa renda. Conforme o IDF, as famílias pobres do Brasil têm apenas, 61% de seus direitos atendidos, o que sugere a persistência das condições de abandono e desproteção desta população.

Há, entretanto, grande disparidade de atendimento se consideradas cada uma das dimensões que o compõem. O acesso ao trabalho e ao conhecimento que medem o grau de ocupação da família e o nível escolar dos adultos e jovens são atendidos em apenas 29% e 38%, respectivamente. Portanto, o IDF é uma forma de analisar as condições das famílias em situação de pobreza, atentando não apenas para a renda. Pelo IDF, por exemplo, constata-se que “a proporção de famílias pobres com ao menos um adulto analfabeto [...] supera 80%” (RENDA, 2013, p. A8).

Esse dado indica uma profunda exclusão social no Brasil. Frente a ele, cada educador pode-se perguntar considerando as escolas de educação básica em que atua: Há em minha escola crianças oriundas de famílias com adultos analfabetos? O montante de 80% de famílias pobres com ao menos um adulto analfabeto é convergente com os dados da comunidade escolar? Como esta situação se manifesta em toda a rede pública, a que a escola pertence? Os alunos, que concluem o ensino fundamental, são oriundos de famílias nesta condição? Qual a situação das famílias dos alunos repetentes de cada sala de aula?

O indicador sintético mais conhecido atualmente na área de educação é o IDEB, que decorre da combinação de dois indicadores primários, o que explica, no dizer de Soares e Xavier (2013), a respeitabilidade alcançada por ele. O primeiro é a taxa média de aprovação dos alunos ao final de cada etapa de ensino da educação básica, dados estes extraídos do Censo Escolar; e o segundo é a pontuação média dos alunos nos testes da Prova Brasil.

A partir destes dois índices, estabelece-se uma relação matemática entre a probabilidade de aprovação e o desempenho dos alunos. Dessa maneira, é possível mensurar o desempenho das escolas brasileiras, com o IDEB de unidades escolares, IDEB dos municípios, e IDEB dos Estados.

Se, por um lado, o IDEB, como indicador sintético, adquire legitimidade em termos sociais, políticos e técnico-científicos (GUIMARÃES; JANNUZZI, 2005), uma vez que sumariza uma questão complexa e multidimensional como a educação; por outro, contribui para maior atenção para com a educação básica e, especialmente, para a sua qualidade, que passa a ser discutida mais amplamente na sociedade. O IDEB é um número-resumo, uma redução do tema complexo da educação, mas que, por ser sintético, potencializa o debate e permite comparações, chamando a atenção do grande público.

Os indicadores sintéticos são medidas-síntese de dimensões mais complexas, investigadas por meio de vários indicadores primários ou analíticos mais específicos (SCANDER NETO; JANNUZZI; SILVA, 2008). Sabe-se que o cálculo dos indicadores sintéticos pode ser questionado por utilizar dois ou mais valores simples, uma vez que o peso relativo atribuído a cada um deles pode mascarar a importância dos demais valores no cálculo final. Ou seja, critica-se que elementos diferentes são tratados num mesmo cálculo, sem que um modelo claramente discutido e aceito o justifique. Um exemplo dessa crítica aos indicadores sintéticos ocorre com o IDEB, conforme Soares e Xavier (2013, p. 909):

as proficiências padronizadas de Matemática são, em geral, maiores do que as de Leitura. Como consequência, a proficiência média, usada na construção do Ideb, é

mais influenciada pela proficiência em Matemática. Em outras palavras, o indicador de aprendizado do Ideb assume, equivocadamente, que os alunos brasileiros de ensino fundamental sabem mais Matemática do que Leitura.

Outra crítica refere-se à compreensão naturalizada de que os indicadores sintéticos apresentam-se como “a grande representação” da realidade, o que pode favorecer visões simplistas de problemas sociais importantes. O IDEB tem recebido inúmeras críticas com argumentos que se opõem a que o IDEB seja “o” valor que representa a qualidade e desenvolvimento da educação básica brasileira. Desse ponto de vista, a realidade escolar é muito mais complexa do que o valor apresentado pelo IDEB.

Estudo de Alves e Soares (2013) discute o IDEB como indutor de políticas. Esses autores comprovam o quanto variáveis de contexto (nível socioeconômico da clientela da escola, proporção de alunos discriminados por raça e gênero, infraestrutura, tamanho e complexidade da escola), influenciam no IDEB. De fato, o IDEB é percebido contraditoriamente pela sociedade. Por um lado, tem recebido um selo de legitimidade, especialmente pela publicidade e apropriação que os meios de comunicação apresentam. Entretanto, justamente por esta divulgação, corre-se o risco de aceitar o valor numérico IDEB como “a verdadeira e única representação da qualidade da escola”, sem analisar o contexto e condições escolares das diferentes realidades que ele representa.

Decorre daí a importância da discussão de indicadores no âmbito escolar. Retomar os valores do IDEB, articulá-los com os dados de observação da realidade escolar que os professores dispõem, considerando os planos de estudo dos docentes das diferentes áreas de estudo e o desempenho de cada aluno, analisá-los em sessões de estudo, propicia a atribuição de um sentido mais pleno às condições escolares e à busca de melhoria da qualidade da aprendizagem.

Argumenta-se, entretanto, que as escolas podem produzir seus próprios indicadores, reconhecendo que todos os atores da educação têm pontos de vista legítimos a apresentar e têm direito de participar das decisões. Tais indicadores são obtidos a partir de múltiplas informações que os diferentes componentes daquele universo afirmam. Ademais, há grande responsabilidade por parte das escolas na prestação de informações a respeito da comunidade escolar e de suas condições concretas de atividade.

Mais ainda, os docentes, em sua ação pedagógica, produzem dados que, quando trabalhados, constituem-se em indicadores relevantes para proporcionar à comunidade escolar uma nova visão a respeito de seu próprio trabalho e sobre a própria escola, dados que favorecem propor estratégias para a melhoria da educação.

Esta argumentação se sustenta na demonstração de um caso concreto, uma escola que organiza, sistematiza e analisa informações que ela própria produz.

CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO E DA ESCOLA ONDE FOI REALIZADA A PESQUISA

O Estado do Rio Grande do Sul é formado por 496 municípios. A rede estadual de ensino atende 2.570 escolas (RIO GRANDE DO SUL, 2014) organizadas em 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE).⁷ Esta discussão ocorre num espaço empírico escolar, qual seja, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Frederica S. Pacheco – EEEFFP, situada no município de Novo Hamburgo, pertencente à 2^a CRE de que fazem parte mais 28 escolas. A escola em estudo oferece ensino fundamental da primeira à nona série de 9 anos, previsto em Lei⁸ e, concomitantemente, para algumas das séries finais do ensino fundamental, o ensino de 8 anos. As séries envolvidas nesta pesquisa foram as finais do ensino fundamental de 8 anos.

A instituição funciona no turno da manhã e da tarde e, em cada turno, é oferecida uma turma de cada série. A média de alunos por sala é de 25 crianças para as séries iniciais (1^a a 5^a série) e de 35 para as séries finais do ensino fundamental (6^a a 9^a série). Em 2012, compunham a comunidade escolar 450 alunos matriculados, 22 docentes, duas merendeiras, 2 funcionários do serviço de limpeza e um secretário. Dos 22 professores, 7 eram nomeados e 15 contratados.⁹ Um dado relevante é que, dos 7 professores nomeados, apenas 2 eram professores das séries finais do ensino fundamental (5^a a 8^a), os demais faziam parte da equipe diretiva, incluindo a diretora, duas vice-diretoras (uma para cada turno), uma supervisora pedagógica para o turno da manhã e uma orientadora pedagógica para o turno da tarde.

No decorrer do ano de 2012 os alunos ficaram sem professor cerca de um mês nas disciplinas de Ciências, Inglês e Ensino Religioso devido a licença maternidade. As dificuldades aqui relatadas são uma característica presente em grande parte da rede de escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul. Um diferencial observado nesta escola diz respeito à participação do Conselho Escolar e do Círculo de Pais e Mestres CPM¹⁰ em sua atividades.

Os Conselhos Escolares tiveram sua atividade garantida explicitada no Art. 213 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, de 3 de outubro de 1989 (RIO GRANDE DO SUL, 1989), tendo com base legal a Lei 10.576, de 14 de novembro de 1995 (RIO GRANDE DO SUL, 1995) da Gestão Democrática do Ensino¹¹ e regulamentado pelo Decreto 36.640, de 07 de maio de 1996 (RIO GRANDE DO SUL, 1996).

Este colegiado é responsável pela discussão, acompanhamento e avaliação das principais atividades do cotidiano escolar no que diz respeito aos eixos pedagógico, administrativo e financeiro da instituição. Frequentemente seus membros participam das atividades na escola, com o intuito de auxiliar na resolução dos conflitos entre os alunos, na deliberação referente ao uso dos recursos financeiros e, principalmente, nas situações emergenciais que aparecem no cotidiano, como problemas de estrutura física e de recursos humanos.

A escola possui seu Regimento Escolar, de acordo com a Resolução do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEED) nº 236, de vinte e um de janeiro de 1998 (RIO GRANDE DO SUL, 1998), e homologado, em 2007, pela 2^a CRE. O seu Projeto Pedagógico é atualizado anualmente com participação da equipe diretiva, dos professores, dos membros do Conselho Escolar e do CPM em reunião realizada antes do início de cada ano letivo.

A avaliação na escola em estudo é definida no Regimento como um processo amplo, contínuo, sistemático, cumulativo e cooperativo, que envolve professores e alunos. Acontece ao longo do trabalho escolar, estando comprometida com todo o desenvolvimento do educando, oferecendo as bases para a continuação do desenvolvimento curricular. Em consonância com os objetivos e conteúdos propostos, abrange aspectos qualitativos e quantitativos, incluindo o domínio de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades, atitudes, hábitos valores e competências.

Os critérios de avaliação expressos no Regimento Escolar norteiam o processo de ensino-aprendizagem. Nele está explicitado que a avaliação do desenvolvimento dos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental é feita ao longo e ao final de cada um dos trimestres do ano letivo e registrada no Diário de Classe do professor, informando o resultado ao aluno e a seus pais ou responsáveis, através de boletim, ao final de cada trimestre. Os resultados da avaliação do aproveitamento são registrados em pontos,¹² numa escala anual de 0 (zero) a 100 (cem), e ao final do ano serão usadas como resultado as expressões: A (aprovado) ou R (reprovado). Dessa forma, segundo o Regimento Escolar, considera-se aprovado o aluno que, ao término do período letivo, apresentar assiduidade mínima de 75%, ressalvados os casos previstos em lei, e que, ao término do ano letivo, atingir aproveitamento igual ou superior a 60 pontos, somando os três trimestres.

Sob o ponto de vista disciplinar, a escola adota medidas educativas que objetivam levar o educando a mudanças de comportamento, tais como: conversa de aconselhamento, ata de ocorrência e, conforme a gravidade da situação, termo de suspensão. Nos casos de “ata de ocorrência” o aluno leva para os pais assinarem, trazendo, posteriormente, para escola arquivar.

Em caso de “termo de suspensão” os pais são notificados imediatamente e devem buscar o aluno na escola. Neste caso, o aluno é submetido a atividade pedagógica específica, não participando dos trabalhos escolares em sala de aula. Esgotadas as ações educativas em nível de escola, os pais ou responsáveis são chamados. Na inoperância desta ação, o caso é encaminhado ao Conselho Tutelar e, em última instância, à Vara da Infância e Adolescência.

O Projeto Pedagógico aponta para um novo paradigma, conforme Parecer nº 0740, de 13 de outubro de 1999 (RIO GRANDE DO SUL, 1999): o estudo da realidade em que a escola está inserida, a busca da participação da comunidade e traga determinados os objetivos que se quer alcançar para transformar a realidade diagnosticada.

O ponto de partida na EEEFFSP para a elaboração do Projeto Pedagógico foi o estudo de documentos e registros anteriores existentes em seus arquivos. Este estudo ocorreu mediante um processo coletivo, envolvendo docentes, equipe diretiva e coordenação pedagógica com o intuito de diagnosticar as mudanças que deveriam ocorrer, bem como buscar dados mais específicos sobre a comunidade escolar, o que foi feito mediante um questionário. Foi desta maneira que o Projeto Pedagógico da escola tomou forma, especificando a sua identidade e as propostas de trabalhos que viessem garantir o acesso e a permanência do aluno.

A partir de então, anualmente, são retomadas as propostas e os projetos construídos, com o coletivo da comunidade escolar, para o decorrer de cada ano letivo. São momentos de planejamento que envolvem organização, atitudes conscientes, tomadas de decisões e priorizações. É um processo contínuo de pensar e repensar a prática pedagógica. Os professores elaboraram seu plano de trabalho e de aula em consonância com o Plano de Estudos e com o Projeto Pedagógico, visando sempre ao melhor para o aluno.

No aspecto pedagógico, tanto o Regimento quanto o Projeto Pedagógico exprimem a própria filosofia de ensino da instituição: oportunizar ao aluno crescimento como cidadão solidário, democrático, responsável e participativo, a fim de que perceba que é um ser importante e que suas ações são relevantes para o crescimento da sociedade.

ANÁLISE DOS DADOS

Assumindo como pressuposto que avaliação é processo contínuo, procurou-se identificar o perfil dos alunos das séries finais do ensino fundamental. O total de alunos matriculados no ano de 2012 nas séries 5^a, 6^a, 7^a, 8^a, foi de 281, sendo que 257 alunos (91,46%) frequentaram¹³ a escola. Dos alunos que não continuaram, foram 21 que foi por motivo de transferência (7,47%), e 3 por abandono (1,07%).

O procedimento de Registro de Ocorrência é realizado pela orientadora da escola, que toma as providências frente ao encaminhamento feito pelos professores. A ocorrência mais comum é a falta de respeito com os professores. Os casos mais graves, como comportamento libidinoso inadequado, violência física, depredação do patrimônio público são passíveis de suspensão, que é registrado na presença da direção da escola.

Tabela 1 – Perfil dos alunos da 5^a a 8^a série do ensino fundamental, frequentes, Escola Estadual de Ensino Fundamental Frederica S. Pacheco, Novo Hamburgo, RS, 2012

Frequência de alunos por turno			Nº	%		
Manhã			137	53,3		
Tarde			120	46,7		
Frequência por série	Nº	%	Frequência por série/turno	Nº	%	
5 ^a série	65	25,3	Manhã	33	50,8	
			Tarde	32	49,2	
6 ^a série	69	26,8	Manhã	36	52,2	
			Tarde	33	47,8	
7 ^a série	59	23,0	Manhã	33	55,9	
			Tarde	26	44,1	
8 ^a série	64	24,9	Manhã	35	54,7	
			Tarde	29	45,3	
Frequência por gênero	%	Frequência de alunos por série/gênero		Nº	%	
Masculino	129	50,2	5 ^a série	Masculino	33	50,8
Feminino	128	49,8	6 ^a série	Feminino	32	49,2
			Masculino	36	52,2	
			Feminino	33	47,8	
		7 ^a série	Masculino	30	50,8	
			Feminino	29	49,1	
		8 ^a série	Masculino	32	50,0	
			Feminino	32	50,0	
Alunos que em 2012 estavam na condição de repetente			Nº	%		
Repetente			45	17,5		
Não Repetente			212	82,5		
Alunos que em 2012 apresentaram Registro de Ocorrência			Nº	%		
Com ocorrência			85	33,1		
Sem ocorrência			172	66,9		

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Constata-se um perfil relativamente homogêneo na constituição das turmas que se equivalem considerando a quantidade e a distribuição de alunos por turno, série e turno, e por série/gênero. As turmas da tarde são ligeiramente menores do que as da manhã. A maioria dos alunos, 82,5% não está na condição de repetente. Um número significativo de alunos 33,1%, entretanto, apresenta algum tipo de ocorrência durante o ano.

Tabela 2 – Alunos da 5^a a 8^a série do ensino fundamental, frequentes por condição de aprovados ou reprovados, Escola Estadual de Ensino Fundamental Frederica S. Pacheco, Novo Hamburgo, RS, 2012

Alunos aprovados e reprovados		Nº	% que representam frente ao total de estudantes pesquisados	
Aprovados		192	74,7	
Reprovados		65	25,3	
Alunos aprovados por turno		% que representam frente ao total de alunos da cada turno	Alunos reprovados por turno	% que representam frente ao total de alunos de cada turno
Manhã	108	78,8	29	21,2
Tarde	84	70,0	36	30,0
Nº de alunos reprovados por série		%	Nº de alunos aprovados por série	%
5 ^a série	18	27,7	47	72,3
6 ^a série	17	24,6	52	75,4
7 ^a série	18	30,5	41	69,5
8 ^a série	12	18,7	52	81,2
Alunos reprovados por gênero		Nº	% que representam frente ao total de repetentes	
Masculino		38	58,5	
Feminino		27	41,5	

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Os dados da Tabela 2 informam que os alunos desta escola não apresentam problemas de frequência, valorizam a escola e demonstram uma cultura que atribui importância à participação e presença no ambiente escolar.

A reprovação, entretanto, é um problema evidenciado, constatando-se sua ocorrência, predominantemente, no turno da tarde (30%). A série com maior número de reprovações é a 7^a série, com 30,5%; seguida da 5^a série com 27,7%; a 6^a série com 24,6% e a 8^a série apresentando 18,7%.¹⁴ Para a diretora da escola, esta situação ocorre com frequência. Um dos motivos é que na 7^a série ocorre uma mudança nos conteúdos das disciplinas, frente aos quais são evidenciadas muitas dificuldades, especialmente, na Matemática.

Os alunos da 5^a e na 6^a série são oriundos da rede municipal, pois a grande maioria das escolas municipais de Novo Hamburgo não atendem esta demanda. É nesta série que estes alunos provenientes de outras redes começam a vivenciar um novo ambiente, novas amizades, novas exigências, tendo que se adaptar a uma nova escola, o que pode ser arrolado como fatores explicativos das altas taxas de reprovação.

Ortigão, Alves, Franco, (2007) em seus estudos argumentam que, nas 8^a séries do ensino fundamental, das escolas da rede pública das capitais brasileiras, os índices de repetência escolar não se apresentam homogeneamente e que na região sul são os menores do país (39,4%). Uma das possíveis explicações para tal é que o Estado não adota a organização em ciclos de aprendizagem, que “esse tipo de política educacional tem sido apontado como um dos responsáveis pelo deslocamento de maiores percentuais

de repetência para as séries mais avançadas do ensino fundamental” (idem, p. 170). Esta situação evidencia-se na escola pesquisada, onde a 8^a série apresenta o menor índice de reprovação (18,7%).

Quanto ao gênero, observa-se que o maior índice de reprovação está entre o sexo masculino, que corresponde em 58,5%. Já o sexo feminino corresponde a 41,5% dos alunos reprovados. Este dado reafirma outras pesquisas. Artes e Carvalho (2010) indicaram que o gênero masculino tem cerca de 40% de chance a mais em entrar em defasagem idade/série por sucessivas repetências.

Esse dado, relevante para análise, não está associado a um fator específico como trabalho, renda familiar ou outros, mas a uma sequência de fatores associados à cultura brasileira e à compreensão da masculinidade na sociedade.

Tabela 3 – Séries e idade média de aprovação e reprovação de alunos da 5^a à 8^a série do ensino fundamental, Escola Estadual de Ensino Fundamental Frederica S. Pacheco, Novo Hamburgo, RS, 2012

	Condição de reprovado	Idade média
5 ^a série – Idade média 11 anos	Sim Não reprovado	12,5 11,8
6 ^a série – Idade média 12 anos	Sim Não reprovado	13,6 12,6
7 ^a série – Idade média 13 anos	Sim Não reprovado	14,1 13,7
8 ^a série – Idade média 14 anos	Sim Não reprovado	15,2 14,5

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Diferentes pesquisas (MARQUES, 1989; MANDELERT; MELLO, 2010) mostram que o fracasso escolar materializado através da reprovação compromete toda a proposta pedagógica da escola, tanto em termos psicológicos quanto sociais. As implicações psicológicas do atraso na escolaridade relacionam-se com a questão de estruturação do sistema escolar, que se dá por níveis de idade, faixas etárias distintas. O aluno que repara permanece na mesma etapa, e a idade mais alta do que a prevista para a série tende a dificultar a aprendizagem, porque as metodologias e os conteúdos curriculares desalinharam-se com os interesses próprios da idade do aluno reprovado.

Os vínculos afetivos e sociais estabelecidos nas relações de sala de aula também se rompem com a separação do grupo de colegas. Ao entrar em um novo grupo social escolar – uma nova turma – se torna difícil ao aluno, já debilitado na aprendizagem e com suas relações escolares rompidas, estabelecer novas relações de amizades. O professor, muitas vezes, não reconhece todas estas dificuldades que envolvem o grupo de alunos presentes na sala de aula tendendo a tratar a turma como se ela fosse homogênea e adaptada à faixa etária prevista no sistema educacional.

No caso em estudo, entretanto, de acordo com a Tabela 3, verifica-se que a diferença de idade entre alunos aprovados e reprovados não é muito significativa. O atraso mantém-se em aproximadamente um ano, se considerarmos a idade dos repetentes em cada série frente aos dos colegas não repetentes.

A defasagem idade/série é, no entanto, uma situação a que a escola precisa estar sempre alerta. Pesquisa realizada em três escolas estaduais de ensino médio da mesma rede estadual e de município, próximo ao que a escola objeto desta pesquisa está situada, demonstra a preocupante situação de alunos em defasagem. O estudante do 1º ano do ensino médio, não estando em situação de defasagem idade/série tem 148% mais de chance de ser aprovado do que os em defasagem, no 2º ano, tem 133% de chance a mais e no 3º ano tem 45% de chance a mais de ser aprovado para a série seguinte (FRITSCH; VITELLI; ROCHA, 2013). Esses dados indicam que a defasagem idade/série é uma condição que tende a se acumular ao longo da vida escolar do estudante e que se acentua com o tempo. Ou seja, os que estão em defasagem tendem a sobreviver menos no sistema educacional do que os que não estão nesta situação.

Tabela 4 – Quantidade de disciplinas que os alunos da 5ª à 8ª série do ensino fundamental reprovaram na Escola Estadual de Ensino Fundamental Frederica S. Pacheco, Novo Hamburgo, RS, 2012

Quantidade de alunos reprovados	Quantidade de disciplinas							
	Dois	Três	Quatro	Cinco	Seis	Sete	Oito	Nove
	2	8	6	9	8	7	11	14
%	3,1%	12,3%	9,2%	13,8%	12,3%	10,8%	16,9%	21,5%

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Tabela 5 – Porcentagem de alunos da 5ª à 8ª série do ensino fundamental reprovados por disciplina, Escola Estadual de Ensino Fundamental Frederica S. Pacheco, Novo Hamburgo, RS, 2012

Disciplina	Quantidade de alunos reprovados	%
Educação Física	24	36,92
Ensino Religioso	30	46,15
Geografia	41	63,08
Artes	43	66,15
Inglês	44	67,69
Ciências	49	75,38
História	54	83,08
Português	61	93,85
Matemática	63	96,92

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Na Tabela 4 verifica-se que a maior porcentagem dos alunos foi reprovada em todas as disciplinas, e a menor porcentagem de alunos reprovados foi em duas disciplinas. Segundo a diretora, existe um acordo entre a equipe diretiva e os professores que os alunos que apresentarem dificuldade em apenas uma disciplina, este será aprovado em Conselho de Classe, ou seja, em consenso com todos os professores e, no ano seguinte, receberá atenção pedagógica especial.

Cabe à orientação educacional acompanhar estes casos, juntamente com os professores, e planejar as atividades pedagógicas pertinentes a cada caso.

Dos 65 alunos reprovados em 2012, a maioria foi reprovada na disciplina de Matemática e Português (Tabela 5). Desse ponto de vista, verifica-se que estes dois conteúdos que fazem parte dos testes da Prova Brasil são

indicativos dos principais problemas de aprendizagem verificados na escola em estudo.

Pesquisa semelhante, realizada por Weber (2013) em duas escolas públicas estaduais da mesma região, abrangendo as mesmas séries, indicam também a Matemática como a disciplina que mais reprova. Em segundo lugar, numa das escolas estudadas por Weber, figura o Português e em outra, é História, seguida de Português.

No estudo desta autora, o Português apresentou, em ambas as escolas, percentual de reprovações um pouco inferior ao encontrado na EEEFFSP (WEBER, 2013, p. 26, 32).

Tabela 6 – Relação entre repetência e nova reaprovação de alunos de 5^a a 8^a série do ensino fundamental, Escola Estadual de Ensino Fundamental Frederica S. Pacheco, Novo Hamburgo, RS, 2012

		Reprovado (65)			
		Sim		Não	
Repetente (45)	Sim	18	40,0%	27	60,0%
	Não	47	22,2%	165	77,8%

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Observando a Tabela 6, nota-se que a possibilidade do aluno repetente reprovar novamente ocorre em 40% dos casos, o que é uma taxa bastante alta. Este dado também permite identificar que nesta escola, nas séries finais, muitos alunos passam para a condição de repetentes, o que merece atenção, pois 22,2% dos que não apresentaram repetência na série anterior, passaram a repetentes ao longo do período letivo de 2012.

Tabela 7 – Relação entre ocorrências e reaprovações de alunos da 5^a à 8^a série do ensino fundamental, Escola Estadual de Ensino Fundamental Frederica S. Pacheco, Novo Hamburgo, RS, 2012

		Reprovado (65)			
		Sim		Não	
Ocorrência (85)	Sim	50	58,8%	35	41,2%
	Não	15	8,7%	157	91,3%

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Verifica-se que, entre os alunos reprovados, 58,8% tiveram algum tipo de ato de ocorrência e/ou termo de suspensão, taxa muito alta entre os alunos na condição de reprovados, podendo-se afirmar que existe uma associação entre o fato de alunos terem algum tipo de registro de conduta e sua reaprovação.

O perfil do aluno não aprovado nas séries finais do ensino fundamental na escola em estudo é, em geral, menino, que estuda no turno da tarde, está com um ano acima da idade prevista para a série que frequenta e que apresenta um desempenho insuficiente entre oito

e quatorze disciplinas. Em geral, o aluno que conclui o ano como repetente já apresentou esta condição em sua vida escolar anterior, tendendo a apresentar ocorrências disciplinares ao longo do ano letivo.

Os dados apresentados alertam que a comunidade escolar precisa atentar especialmente para alunos que estão na primeira matrícula na escola, frequentam à tarde e para os que trazem histórico de repetência, para os que estão com um pouco mais de idade que os demais colegas que frequentam a mesma série e que apresentam situações classificadas na escola como passíveis de ocorrência. É também necessário um trabalho pedagógico muito atento e diversificado em Português e Matemática em todas as séries do ensino fundamental.

ÍNDICES E REPERCUSSÕES PEDAGÓGICAS: FAZENDO OS ÍNDICES FALAR

Os indicadores, por conseguinte, são uma medida, uma expressão quantitativa que representa uma situação complexa da realidade, apresentada na forma de médias, índices, proporções, distribuições. Um indicador está sempre empiricamente referido, indicando mudanças desejadas (metas de planejamento) ou alterações que estão se processando na realidade, em diferentes regiões, grupos, períodos de tempo. Os indicadores sintéticos, por sua vez, são úteis por representarem um valor-resumo de uma situação social complexa.

As informações acima discutidas foram sistematizadas do ISE, que é o banco de dados da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, o que demonstra a importância de todas as escolas da rede informarem com precisão suas condições, bem como a possibilidade de revisitá-los de diferentes pontos de vista para deles se apropriar, fazendo-os falar.

Mesmo que as informações apresentadas nesta pesquisa sejam muito simples, discutindo apenas questões de aproveitamento escolar, sem relacioná-las com outros aspectos contextuais como bairro, condições de habitação, situação de saúde, nível de escolaridade da família, dentre outros aspectos, sugerem elementos importantes a serem discutidos. Revisitar estes dados no coletivo da escola provoca questionamentos e reflexões acerca dos processos de avaliação, das relações intraescolares, das práticas pedagógicas, dos níveis de exigência e das ações didáticas.

Discuti-los, na escola, encaminha para uma revisão dos procedimentos de avaliação. A avaliação não é um jogo de cartas marcadas (FREITAS et al., 2011), é um retrato móvel e depende dos professores identificar quais são as possibilidades de avanço, na busca da qualidade da educação. Ademais, avaliação não é um evento isolado no contexto educacional. Se não é isolado, há que refletir

de forma integrada em termos de currículo, de contexto comunitário, de potencialidades dos professores, de projeto pedagógico e regimento escolar.

Frente aos dados analisados nesta pesquisa, o corpo docente fará as taxas e indicadores falar, quando, instigado por eles, problematizar, revisar a metodologia de ensino e as formas de avaliação. Dentre as questões levantadas podem estar os critérios de aprovação/reprovação que estão sendo aplicados? Como se está avaliando os alunos? Se na EEEFFSP há turmas de perfis mais ou menos semelhantes entre si, como explicar o maior número de reprovações no turno da tarde (30%) frente a 21,2% pela manhã? O que está por trás dos índices que produzem as diferenças de desempenho entre as turmas da manhã e da tarde? Será que os docentes da manhã desejam mais fortemente o sucesso de seus alunos? Ou será que, os professores que trabalham à tarde já estão cansados por ser seu 2º turno de trabalho?

Uma explicação é que, na EEEFFSP, a maioria dos alunos que são novos, em sua primeira matrícula, são inscritos, necessariamente, no turno da tarde. Assim, há vários estudantes que estão em processo de adaptação ao ritmo de trabalho da escola, especificamente no turno da tarde. Esta prática pode levar a outras propostas de matrícula de alunos novos.

O corpo docente pode refletir sobre as vantagens de constituir turmas mesclando alunos que já eram da escola com os que a procuram pela primeira vez, com o intuito e com o direito de completar o ensino fundamental. Este tipo de organização de turmas pode estar indicando um preconceito com alunos oriundos de outras redes de ensino, o que pode influenciar o corpo docente e os próprios estudantes. É preciso reafirmar, contudo, que a busca por esta escola decorre do interesse e importância que os estudantes e suas famílias atribuem ao estudo e à necessidade de completar o ensino fundamental.

Assim, possivelmente, estes dados possam ser matéria nas jornadas pedagógicas, que reúnem professores dos diferentes turnos e acontecem na escola no início de cada semestre letivo. As jornadas pedagógicas podem ser um importante espaço para fazer falar os índices e taxas e agregar a eles dados do contexto específico da instituição.

A questão é, nestas reuniões, avançar para além de queixas – os alunos não estudam, as famílias não os apoiam em casa, são muitas as dificuldades operacionais de realização de trabalhos em grupo extraclasse –, o que se aproxima da problemática discutida por Collares e Moysés (1992): será que a escola continua vítima de uma clientela inadequada? Avançar para que o coletivo de professores ensaje e planeje alternativas pedagógicas diferenciadas, o que é um trabalho que exige esforço coletivo continuado, para fazer falar os índices e alçá-los a instrumentos de mobilização e transformação da ação.

Outra possibilidade é desenvolver duas vias de intervenção: uma com os professores e outra com os pais, chamando-os para assumir um compromisso com os professores e os próprios filhos em termos de melhoria da aprendizagem dos estudantes e do direito que todos têm a uma escola de qualidade.

Para Ortigão, Alves e Franco (2007, p.164), a família entendida como um “ambiente de apoio aos estudos” favorece um desempenho melhor dos estudantes na escola. Partindo desta afirmação é que a EEEFFSP tem contato com os pais a fim de pontuar e esclarecer o comportamento dos alunos com risco de reprovação. Tal procedimento ajuda, mas não resolve ou altera potencialmente os índices.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados trabalhados nesta pesquisa já existem dentro das escolas, porém precisam ser analisados. Uma reflexão a ser feita com a comunidade escolar é indagar se está sendo produzido um padrão pobre de não fracasso? Um padrão pobre, que na escola EEEFFSP representa 25,3% que são repetentes nas últimas séries do ensino fundamental, pois eles permanecem na escola, mas num nível precário? Ademais, podemos também estar produzindo um padrão pobre de não fracasso mesmo com os que foram aprovados no ano letivo anterior, só que apresentam apenas evidências de um tênuo avanço. Na verdade, alguns avançam apenas um pouquinho, todavia, não conseguem uma aprendizagem eficiente para fazer um avanço com consistência, com força, sedimentando conhecimentos.

Qual é o lugar do corpo docente, portanto, na construção de estratégias de sucesso escolar para enfrentar esses dados que são produzidos dentro das escolas e que se assemelham à situação que Spozati (2000) designa de padrão pobre de não fracasso? O padrão pobre de não fracasso é aquele em que o aluno é aprovado, mas num nível muito distante da aprendizagem com o sucesso e com a competência obtidos em outras escolas. Ou seja, ele ainda permanece no sistema e é um sobrevivente, mas ele não é, de fato, um vencedor.

Além disso, outras indagações poderiam dinamizar a discussão de sessões de estudo do corpo docente: Qual é o nosso lugar, gestores e corpo docente? Qual é o lugar da escola como uma instituição pública que tem a obrigação de oferecer um ensino de qualidade? Sim, a “a qualidade não é optativa no serviço público. É uma obrigação”, como nos alerta Freitas (2005, p. 924). Ademais, a educação de qualidade é um direito constitucional e um dever do Estado.

Giddens (2002) traz a ideia de reflexividade institucional, que é um conceito inspirador e de muitas

possibilidades. A leitura do trabalho sugere que é preciso incorporar conhecimento ou informação novos em situações de ação para, assim, reconstruí-las ou reorganizá-las. As instituições, e, portanto, a sala de aula e a escola, produzem conhecimento e informação, tanto aquela que está organizada nos grandes bancos de dados como aquelas que a escola e seus professores podem manejar, sem necessitar de apoio de especialistas.

A ideia de reflexividade institucional precisa estar presente em nosso cotidiano. Uma reflexividade institucional que signifique novas ações, que se materialize em práticas, que dê sentidos aos indicadores. A escola que melhor se organiza é aquela que olha, reflete e interfere em seu contexto, que não se fecha em suas paredes e prédios, aquela que se sensibiliza e faz com que seus alunos se sensibilizem com os problemas do bairro, da comunidade.

Por outro lado, esse conhecer nos diz da importância da pesquisa, de sua realização no interior da escola e que ela não é inacessível, tida como algo produzido por outros. Ela é feita pelo professor, com dados produzidos pelo corpo docente, gestores e estudantes. Cada professor tem muitos dados do seu grupo de alunos, e o diretor tem inúmeros dados de sua escola, dados sobre os quais a comunidade escolar precisa se debruçar e fazê-los falar. Os docentes e gestores das escolas precisam sistematizá-los, organizá-los na forma de registros. Quando registramos estamos ajudando a memória e, por outro lado, quando registramos estamos objetivando as ideias. Esta é uma dimensão de reflexividade que precisamos desenvolver.

Reflexividade institucional é incorporar conhecimentos ou informações novas em situações de ação para reconstruí-las e reorganizá-las. Os professores da escola devem refletir sobre si, sobre o perfil dos seus estudantes a partir dos dados gerados. O aluno que repete pode estar em risco, frente a nova possibilidade de reprovação, associada a fatores de gênero, estrutura socioeconômica, desmotivação..., fatores estes que o corpo docente da escola deve discutir e analisar em conjunto.

A escola precisa se tornar o centro da reflexão sobre ela mesma, perguntando-se: O que está acontecendo? Estamos avançando ou estamos produzindo um padrão pobre de não fracasso? Ou um padrão pobre de aprendizagem? Será que não podemos mais? Portanto, é em cima de dados, de pesquisa, que se deve debruçar fazendo-os falar. Alternativas como a formação de grupo de estudos, convênios com universidades, trazendo práticas e saberes inovadores, são possibilidades de auxílio a este perfil de alunos. Entretanto, um fator importante a ressaltar diz respeito às condições de infraestrutura e de material pedagógico disponível nas escolas da rede pública.

Argumenta-se que os indicadores falam a partir da problematização acerca da qualidade que decorre do

esforço de articulação de perspectivas qualitativas e quantitativas envolvendo toda a comunidade escolar. Ou seja, com isso se afirma que o IDEB, os índices de evasão e repetência, são dados quantitativos importantes, entretanto, precisam conversar com os dados qualitativos e os conhecimentos que o corpo docente e os gestores têm da situação dos estudantes.

A escola e o próprio professor dispõem desses dados qualitativos e são capazes de colocá-los em conversa, dentro da escola, com o seu contexto, com as suas condições de práticas pedagógicas, com as suas condições profissionais e de trabalho em diálogo com seus colegas num espaço de compartilhamento e de reflexividade institucional.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000100012>
- AMBRÓSIO, Claudiomiro. *Professores contratados e o processo pedagógico nas escolas públicas estaduais*. 2007. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.
- ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. São Paulo: Cortez, Instituto de Estudos Especiais, 2006. p. 29-40.
- ARTES, Amélia Cristina Abreu; CARVALHO, Marília Pinto de. O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade? *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 34, p. 42-74, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332010000100004&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 maio 2011.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- BRASIL. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasilia, DF, 07 fev. 2006.
- BRASIL. Ministério de Planejamento Orçamento e Gestão. *Indicadores de desenvolvimento brasileiro*. Brasília: Ministério de Planejamento, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

COLLARES, Cecilia Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem. **Em Aberto**, Brasília, v. 11, n. 53, jan./mar. 1992.

FIGARI, Gérard. **Avaliar que referencial?** Porto, PT: Porto Editora, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública, **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, Especial, out. 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino, **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300016>

FREITAS, Luiz Carlos de et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FRITSCH, Rosangela; VITELLI, Ricardo; ROCHA, Cleonice. **Perfil dos ingressantes dos alunos do ensino médio em escolas públicas estaduais do município de São Leopoldo**. São Leopoldo: Unisinos, 2013. Relatório de pesquisa (mimeo) 61 p.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GUIMARÃES, José Ribeiro Soares; JANNUZZI, Paulo de Martino. IDH, Indicadores sintéticos e suas aplicações em políticas públicas: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 7, n. 1, p. 73-90, maio 2005.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Porto, PT: Porto Editora, 1994.

JANNUZZI, Paulo. **Indicadores sociais no Brasil**. São Paulo: Alínea, 2009.

MANDELER, Diana; MELLO, Jorge Silva. Um estudo comparado sobre defasagem escolar em camadas altas no Pisa 2006: Brasil, Colômbia, México e Argentina. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu, MG. 15 p. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT14-6659-Int.pdf>>. Acesso: 28 out. 2013.

MARQUES, Juraci C. Pesquisa em psicologia educacional: uma agenda para o futuro. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 9, n. 3, p. 31-36, 1989. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v9n3/10.pdf>>. Acesso em: 25 dez. 2013.

MELO, Marcus André As sete vidas da agenda pública brasileira. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, Instituto de Estudos Especiais, 2006. p. 11-28.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise de políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

NAMEN, Anderson Amendoeira; BORGES, Sonia Xavier de Almeida; SADALA, Maria da Gloria Schwab. Indicadores de qualidade do ensino fundamental: o uso de tecnologias de mineração de dados e de visões multidimensionais para apoio à análise e definição de políticas públicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 667-700, set./dez. 2013.

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; ALVES, Fátima; FRANCO, Creso. Origem social e risco de repetência: interação raça – capital econômico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 161-180, jan./abr. 2007.

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; AGUIAR, Glauco Silva. Repetência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 237, p. 364-389, maio/ago. 2013.

PERRENOUD, Philip. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RENDA cresce, mas miséria social persiste. **Folha de São Paulo**, São Paulo, Folha Transparência, p. A8, 27 maio 2013.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, p.7-21, 1991.

RIO GRANDE DO SUL. **Constituição Estadual do Rio Grande do Sul**, de 03 de outubro de 1989. Com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de nº 1, de 1991, a 70, de 2014. Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. **Diário Oficial** 219 P-1, de 16 de novembro de 1995 – Retificação do **Diário Oficial** 58 P-1º de 26/03/97. Porto Alegre, 14 nov. 1995.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 36.640, de 07 de maio de 1996. Regulamenta as eleições dos Conselhos Escolares nos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual de que trata a Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995 e dá outras providências. **Diário Oficial** 87 P-6, Porto Alegre, 08 maio 1996.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 236, de vinte e um de janeiro de 1998. Regula a elaboração de Regimentos Escolares de estabelecimentos do Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/arquivos/1211302298reso_0236.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 0740, de 13 de outubro de 1999. Orientações para o Sistema Estadual de Ensino, relativas aos artigos 23 e 24 da Lei Federal nº 9.394/96. Disponível em: <<http://www.ceed.rs.gov.br/portal/index.php>>. Acesso em: 22 fev. 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 40.360, de 17 de Outubro de 2000. Altera a redação das alíneas “a” e “c” do inciso IV do artigo 5º do Decreto nº 35.918 de 12 de abril de 1995. **Diário Oficial** 198 P-1, Porto Alegre, 18 out. 2000.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 42.411 de 29 de Agosto de 2003. Aprova Estatuto Padrão para os Círculos de Pais e Mestres de escolas estaduais e dá outras providências. **Diário Oficial** 168 P-2, Porto Alegre, 01 set. 2003.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. **Institucional: estatísticas da educação: Censo escolar 2013 – Dados Finais Estatísticos**. Estabelecimentos de Ensino-RS 2013: RS 2013. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_2013.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2014.

SCANDAR NETO, Wadih João; JANNUZZI, Paulo de Martino; SILVA, Pedro Luis do Nascimento. Sistemas de Indicadores ou indicadores sintéticos: do que precisam os gestores sociais? ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 16., realizado em Caxambu/MG, 29 set./03 out. 2008, 14p. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2008/docsPDF/ABEP2008_1511.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2013.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul./set. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000300013>

SOUZA, Alberto de Mello (Org.). A relevância dos indicadores educacionais para a educação básica: informações e decisões. In: **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 90-109.

SPOZATI, Aldaíza. Exclusão Social e fracasso escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 21-32, jan. 2000.

VIANA, Ana Luiza. Abordagens metodológicas em políticas públicas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 5-43, mar./abr. 1996.

WEBER, Franciele Steffens Ricardo. **Índices de aprovação e reprovação em duas escolas estaduais de São Leopoldo: uma análise estatística**. 2013. Monografia (Graduação em Matemática) – Faculdade de Matemática, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

NOTAS

¹ Pesquisa realizada por duas professoras de educação básica das redes públicas – municipal e estadual – de Novo Hamburgo, RS, bolsistas do projeto Indicadores de qualidade e gestão democrática, vinculado ao Observatório de Educação INEP/Capes, trabalho que cumpre o compromisso de projeto de intervenção na escola básica.

² O ISE foi instalado durante o ano de 2012. Esse novo sistema é *on-line* e permite a consulta em tempo real às informações armazenadas na escola. Vem substituir o antigo Procergs Escola. Disponível em: <http://www.seduc.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?PAG=1&ID=8739>. Acesso em: 09 jan. 2014.

³ FICAI é uma Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente, emitida pela escola para o Conselho Tutelar do município, com o objetivo de reduzir o índice de infreqüência e abandono escolar.

⁴ Os indicadores de insumo expressam os meios utilizados (material pedagógico, docentes, instalações e equipamentos). Os indicadores de processo focalizam a eficiência, ou seja, relação entre insumo e produto (taxas de evasão, anos de estudos, relação aluno-professor e o tempo na escola). Os indicadores de produtos se relacionam com o alcance dos objetivos.

⁵ Para Hadji (1994, p. 188) referente é “modelo ideal articulando intenções significativas. Grelha de leitura que permite tomar posição em face de uma determinada realidade”. Referido é “conjunto de observáveis através dos quais uma realidade é captada. Conjunto de elementos considerados representativos de um objeto” (idem ibidem). Ver também Figari (1996, p. 47) no capítulo intitulado Conceitos em cascata: referente, referencial e referencialização.

⁶ Um estudo genealógico da agenda de políticas públicas sociais brasileiras é apresentado em Melo (2006). Destaca a ação do Estado brasileiro que utilizou as políticas, ora como “moeda de troca”, ora como estratégia de modernização, ora como forma de restaurar as bases fiscais de ação, indicando como o Estado da década de 1930 até o governo Fernando Henrique Cardoso atuou e o efeito que era esperado das políticas.

⁷ A denominação Coordenadoria Regional de Educação (CRE) foi instituída a partir do Decreto 40.360 de 17 de outubro de 2000 (RIO GRANDE DO SUL, 2000). Este documento altera a redação das alíneas “a” e “c” do inciso IV do artigo 5º do Decreto 35.918 de 12 de abril de 1995, que dispõe sobre a estrutura básica da Secretaria da Educação, que até então era composta por Delegacias de Educação.

⁸ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) sinalizou para um ensino de nove anos de obrigatoriedade a iniciar-se aos seis anos de idade, o que, por sua vez, tornou-se meta da Educação Nacional pela Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001) que aprovou o PNE 2001-2010. Finalmente, em 6 de fevereiro de 2006, a Lei 11.274 (BRASIL, 2006), institui o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças com seis anos de idade.

⁹ Contratos temporários ou emergenciais é uma forma de suprir a falta de professores concursados nas escolas públicas estaduais. Os professores contratados cumprem carga horária em diferentes estabelecimentos de ensino, têm os mesmos deveres, entretanto não têm os mesmos direitos. O vínculo empregatício do contratado é instável, conforme as necessidades do sistema, com o que ele não usufrui de vantagens e direitos como os demais professores.

¹⁰ O Círculo de Pais e Mestres (CPM) veio institucionalizado pelo Decreto Estadual 42.411, de 29 de agosto de 2003 (RIO GRANDE DO SUL, 2003). É uma associação de pessoa jurídica de direito privado, com caráter educativo, cultural, desportivo e assistencial, sem fins lucrativos ou religiosos, regido por um estatuto próprio para cada escola.

¹¹ Na citada Lei, encontra-se todo o funcionamento, competência, atribuições, forma de eleição, duração de mandato e composição dos Conselhos Escolares das escolas da rede estadual de ensino.

¹² Para obter o resultado final do aproveitamento após o período letivo somam-se os pontos obtidos pelos alunos nos três trimestres. Os pontos estão assim distribuídos: 1º Trimestre – 30 pontos; 2º Trimestre – 30 pontos e o 3º Trimestre – 40 pontos, perfazendo um total de 100 pontos. A avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental é feita mediante: provas diversas; trabalhos em grupos; trabalhos individuais; observação diária do aluno; outros processos dinâmicos que a iniciativa pedagógica sugerir.

¹³ Alunos frequentes são aqueles que efetuaram a matrícula no início do ano letivo de 2012 e permaneceram na escola até o fim do mesmo ano.

¹⁴ Destaca-se que em todos os casos a porcentagem de reprovação alcançada nesta escola é mais alta do que a média do Estado do Rio Grande do Sul, que, conforme dados do censo escolar de 2010, é de 14,2%.

Artigo recebido em julho 2014.
Aprovado em dezembro 2014.