

ANÁLISE DO IDEB EM MATEMÁTICA DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL "AMÉRICO RONCALLI" E POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS PARA OTIMIZAR O SEU DESEMPENHO

CRNKOVIC, L. H.¹; DIAS, F. H.³; MONTEIRO. S. P. C.²

¹Doutora em Administração – PMDA UNINOVE. Mestre em Engenharia de Produção- ESSC-USP. Bacharel em Ciências Sociais pela UFSCar. Docente e Coordenadora do Curso de Administração no Instituto Matonense Municipal de Ensino Superior – (IMMES) – Matão (SP) – Brasil

² MBA em Gestão de Projetos pela FPM - Faculdade Politécnica de Matão Anhanguera Educacional (2011) – MBA em Estratégica de Negócios pela FPM – FPM Faculdade Politécnica de Matão Anhanguera Educacional (2010) – Graduação em Tecnologia de Produção Ênfase Industrial pela FATEC – Faculdade Estadual de Tecnologia de Taquaritinga SP (2010) do Instituto Matonense Municipal de Ensino Superior - IMMES – Brasil e da UNIP – Universidade Paulista. Aluno Regular do Curso MBA em Docência do Ensino Superior pela FPM – Faculdade Politécnica de Matão Anhanguera Educacional - Professor do Curso de Bacharel em Administração do Instituto Matonense Municipal de Ensino Superior - IMMES - Brasil.

³Mestre em Bioengenharia pela USP - Universidade de São Paulo-SP. Professora Matemática do Instituto Matonense Municipal de Ensino Superior - IMMES - Brasil.

RESUMO

Esse trabalho objetiva analisar as notas em matemática nas últimas cinco edições do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da escola EMEF “Américo Roncalli” da cidade de Américo Brasiliense-SP, com a proposta de verificar o desempenho dos alunos. Este trabalho também tem o intuito de propor possíveis estratégias para a melhoria deste indicador, baseadas na análise de casos de sucesso apresentado por escolas de ensino fundamental em diversos locais no país.

Palavras-chave: Matemática. Ideb. Avaliação externa. Políticas Educacionais. Trabalho docente.

INTRODUÇÃO

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – (Ideb) – foi criado no ano de 2007. De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), este índice tem o propósito de fornecer um indicador sobre a qualidade da educação nacional, além de estabelecer a meta de 6,0 pontos (em uma escala que vai de zero a dez) como objetivo a ser alcançado. Segundo o

MEC, o indicador “é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios” [1]. A meta para o Plano de Desenvolvimento da Educação de atingir a nota 6,0, a nota da média comparável aos países desenvolvidos.

Ainda, de acordo com o MEC, a principal característica do Ideb é traduzir quantitativamente o progresso da educação em escala nacional além de monitorar a sua qualidade por meio de uma análise sólida e bem fundamentada, de forma que a população possa movimentar-se em prol de melhorias. Calcula-se a nota a partir da composição de duas variáveis: a taxa de aprovação dos alunos para as séries seguintes por meio de Censo Escolar e as médias obtidas nas avaliações oferecidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep): Prova Brasil e Saeb. As projeções estabelecidas pelo Ideb são diferentes para cada escola e rede de ensino.

O Censo Escolar é realizado todos os anos e indica as taxas de aprovações e para as médias são utilizadas as notas da Prova Brasil (escolas e municípios) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (estados e o País), realizadas a cada dois anos.

O principal discurso que envolve essa organização da avaliação nacional é a de que cada esfera educacional busque a melhoria contribuindo assim para que o país conquiste o nível médio de educação dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Em 1987 foi implementado um sistema nacional de avaliação cujo propósito foi apreciar o programa educacional do Brasil. Na sequência, em 1990, ocorreu a primeira edição do Saeb que buscou, dentre várias propostas, a regionalização das avaliações a fim de conferir autonomia para as gestões locais, conhecer o rendimento dos alunos e os perfis de gestores e professores, além de obter dados sobre as escolas públicas e seus respectivos processos de ensino. Passados cinco anos, em 1995, o Saeb foi revisado e reformulado, quando duas alterações significativas foram implementadas. A primeira delas com relação aos objetivos, já que passou a visar o perfil econômico, social e cultural dos alunos e seus hábitos de estudo, além de passar a ter caráter amostral para as quarta e oitava séries do ensino fundamental e terceira série do ensino médio. Já a segunda alteração modificou a metodologia das

avaliações, o que permitiu comparar as diversas edições e traçar a trajetória do desempenho dos alunos [15].

De acordo com Gatti (1994) [15] nesse período a avaliação externa foi conduzida com o propósito de produzir dados sobre o desempenho dos alunos a fim de serem tratados em um roteiro histórico de resultados atingidos pelas escolas, permitindo a elaboração de políticas pedagógicas capazes de produzir progresso na aprendizagem daqueles que expressavam dificuldades maiores.

Na década seguinte, em 2005, o Saeb foi novamente reformulado [2] e passou a ser composto por duas avaliações. A primeira, que continuou sendo o Saeb, e a segunda, conhecida como Prova Brasil, que é a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc).

As duas avaliações são aplicadas de dois em dois anos e têm a finalidade de verificar o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, sendo que a Anresc (Prova Brasil) avalia alunos dos quinto e nono anos do ensino fundamental de escolas públicas e tem caráter universal. Já o Saeb, além de contemplar todas essas características, abrange também os alunos do terceiro ano do ensino médio de escolas rurais e particulares, mas tem caráter amostral. A principal diferença entre as duas avaliações é o fato do Saeb, sendo de caráter amostral, contemplar apenas uma amostra da população enquanto a Prova Brasil abrange todos os estudantes por ser censitária [2].

Nessa sequência de dados históricos do processo de se introduzir um programa nacional de avaliação, o governo federal criou o Ideb no ano de 2007, dois anos após a reestruturação do sistema de provas em larga escala e com isso foram projetadas metas a serem atingidas considerando os dados obtidos até então. As notas das escolas são disponibilizadas de forma a possibilitar a construção de um ranking das piores e das melhores escolas do Brasil.

Por abranger um grande número de estudantes, as avaliações em larga escala resultam em um conjunto de informações capazes de determinar as mais variadas ações político pedagógicas. Em pesquisa que analisou as condições de avaliação na década de 90, Barreto e Pinto (2001) apud [14] verificaram que os principais objetivos que fundamentavam essas avaliações estavam baseados em traçar um perfil cognitivo da população a partir de dados censitários e com isso estabelecer uma descrição da trajetória escolar dos indivíduos, identificando a passagem de um processo cognitivo para outro. Um fator importante

destacado nesta pesquisa foi a intenção de preparar mão-de-obra eficiente para operar as novas tecnologias, além da preocupação com a estrutura dos modelos de produção, considerando a avaliação como ferramenta capaz de medir essas aptidões.

A questão da qualidade na educação é motivo de ampla discussão em diversos campos, um cuidado comum associado a essa questão é apreciar as políticas educacionais potencialmente capazes de influenciar positivamente na melhoria da qualidade da educação.

Dessa forma, com base nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), neste trabalho tem-se o objetivo de averiguar se a introdução de avaliações externas, como uma política educacional, tem cumprido seu objetivo de potencializar a qualidade da educação. Para isso, inicialmente apontam-se as características e possíveis propósitos articulados em uma avaliação externa, seguindo-se de uma breve análise do desempenho de uma escola municipal do interior do estado de São Paulo.

2. UMA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A avaliação deve ser entendida como um recurso contínuo que integra o processo de ensino-aprendizagem. Partindo das definições de “avaliação” e “verificação” que Luchesi (2002) [23] desenvolve em seu texto, é possível concluir que o desenvolvimento da avaliação distingue-se da verificação pelo fato da primeira não objetivar a aprovação ou reprovação dos indivíduos que estão sujeitos ao processo de ensino e aprendizagem, mas ser uma ferramenta de análise do nível em que o educando se encontra. Isto é, a avaliação pretende fazer um detalhamento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, e, a verificação, é meramente um resumo dos resultados, algo inflexível.

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. [...] A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. (FREIRE, 1996.p.72) [16]

A escola tradicional, ao longo de um extenso período, baseou-se tão somente em procedimentos convencionais de avaliação, tais como os testes e as provas. O primeiro objetivo - e talvez o único - das notas era selecionar e classificar os alunos, a fim de aprová-los ou reprová-los. Contudo, em meio a críticas que surgiram em relação a esta concepção em

meados da década de 1990 as instituições escolares passaram a perceber a importância de uma avaliação qualitativa, que levasse em consideração o desenvolvimento integral do aluno [17]. Isso passou a ser visto como uma importante ferramenta para que os docentes revejam a sua prática pedagógica e considerem o aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem.

A essência e a perspectiva da condição da educação escolar compõem um problema político e pedagógico complicado, pois concentram um panorama da escola, da sociedade e do vínculo estabelecido entre elas. Oliveira e Araújo (2005) [24] assinalam que se faz necessário a incorporação dos resultados das avaliações externas de forma a não se estabelecer uma relação direta entre eles e a prática dos professores, não considerando-os sujeitos únicos e absolutamente responsáveis de determinar os resultados escolares.

A presença das avaliações externas no sistema educacional pode acabar comprometendo as reflexões e discussões necessárias a respeito das condições da educação e as formas como procede, por enfatizar na convicção de que seu produto final seja a “última palavra”, e, ainda, colocar os docentes na posição de causadores desta situação, submetendo-os a uma pressão externa, “subtraindo-lhes a autonomia profissional” (SACRISTÁN, 1998, p.320) [22]. Gimeno Sacristán (1998) [22] enfatiza que esta condição a que o docente é submetido acaba por impedi-lo de produzir um trabalho mais autônomo e proveitoso com seus alunos.

Castro (2007) [18] aponta outra apreciação que representa as várias disposições no Brasil no sentido de responsabilizar quase que exclusivamente os professores pelos resultados. De acordo com ela, a qualidade do ensino no Brasil se manifesta nos resultados de avaliações uniformizadas, e, ainda que ela sustente que há falhas na atividade profissional dos professores, compreendendo inclusive a remuneração, afirma que o aumento do salário dos professores dar-se-ia pela “implantação de salários diferenciados mediante desempenho” (CASTRO, 2007, p.30) [18]. E ainda afirma que, “o ideal seria estabelecer sistemas de avaliação dos professores vinculados aos resultados das escolas” (CASTRO, 2007, p.30) [18]. Nessa visão, as avaliações externas, desprezam os motivos reais dos quais surgem esses resultados, excluindo toda capacidade pedagógica possível de ser articulada, e ainda vincula o desempenho em avaliações e o trabalho docente.

O estudo “Perfil dos Diretores de Escola da Rede Pública”, realizado no ano de 2009 pelo Ibope, encomendado pela Fundação Victor Civita (FVC) [3], que teve como

principal objetivo levantar características, percepções e opiniões dos diretores escolares brasileiros, além de prover um retrato deste gestor e uma investigação da sua relação com a Educação, apontou que meramente 22% dos diretores consideram essas avaliações como uma evolução da Educação brasileira. A pesquisa também revela que 36% dos gestores submetidos a entrevista não conhecem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de sua escola, o que levou a conclusão de que essas avaliações, oferecidas há dez anos ainda não conquistaram espaço e prestígio no meio educacional.

Almeida (2009) [4] enfatiza que essa forma de avaliação causa, primeiramente, rejeição. Antigamente a comparação qualitativa nacional da educação era impedida pela extensão territorial do país e a disparidade das escolas, além do que, cada instituição educacional possuía seus objetivos e particularidades que os avaliadores desconheciam. Outra questão também abordada nesse estudo foi o ranking que elegia os melhores resultados, ressaltando certa desconfiança sobre a qualidade de ensino daquelas escolas que obtinham notas abaixo da média esperada. Essas questões sugerem que, por meio de uma perspectiva lógica, o melhor recurso talvez seria ocultar dos alunos o desempenho obtido.

Atualmente, como coloca Almeida (2009) [4], é comum nos depararmos com discussões das questões supracitadas e que ainda existem gestores escolares que as citam em seus discursos. Porém a estrutura da educação da rede pública brasileira está iniciando uma nova etapa. Enquanto negava-se o papel importante das avaliações externas, hoje acredita-se nelas como aliadas. “União, estados e municípios já se debruçam sobre o conhecimento trazido pelos testes que podem influenciar no planejamento da escola, nas práticas de sala de aula e na formação dos educadores. Muitas redes, inclusive, já fazem provas locais”[4].

O Portal da Avaliação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora [5], afirma que a avaliação externa é passível de ser caracterizada dentre um dos meios principais para a consolidação de políticas públicas da estrutura educacional e proporcionar uma reestruturação dos objetivos das unidades escolares. Coloca ainda que esta forma de avaliar as redes de ensino, não se resume apenas à prática da sala de aula com provas padronizadas, que estabelece uma classificação por eficiência.

Com o intuito de aperfeiçoar o processo avaliativo em larga escala, Locatelli (2001) [19] defende a ideia de que se as escolas aplicassem avaliações próprias, poderiam

contribuir oferecendo mais elementos de estudo e informações à avaliação externa, e dessa maneira auxiliar para que esta desenvolva seu papel de: “mudar o que precisa ser mudado, aperfeiçoar o que precisa ser aperfeiçoado, construir o que precisa ser construído” (LOCATELLI, 2001, p.478) [19].

Pensando na avaliação externa como a primeira forma de controle do Estado sobre a educação e que o fim obtido por ela sugere apreensões e concorrência entre as escolas almejando resultados cada vez melhores [20], e que a função reguladora deste tem por primícia as provas nacionais, então, cabe a ele apurar como a política de avaliação externa repercute no dia a dia da atividade escolar.

Por conseguinte, destaca-se como categórico o esforço em buscar um meio mais vasto de avaliação de instituições escolares e redes de ensino que, além da aplicação de provas padronizadas, passe a abranger o papel político da educação. Reconhecer essa característica política demanda caracterizar profissionais da educação e demais componentes das escolas que devem ser encarados como agentes nos processos avaliativos, já que, eles são os atores principais que realizam a missão educativa.

Em níveis internacionais, o único país da América do Sul que desde 1998 participa das avaliações realizadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos–PISA é o Brasil, e conforme foi verificado no panorama divulgado em 2012 pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) [21], o país encontra-se em uma situação nada animadora, pois permanece abaixo da média no que diz respeito a ciências, matemática e leitura, comparado em escala mundial. Essa organização é composta por 65 países, dentre os quais o Brasil ocupa a 53ª posição geral nesta avaliação. Sua proposta é produzir uma pesquisa, buscando elaborar um panorama da situação da educação no mundo elencando um ranking dos membros.

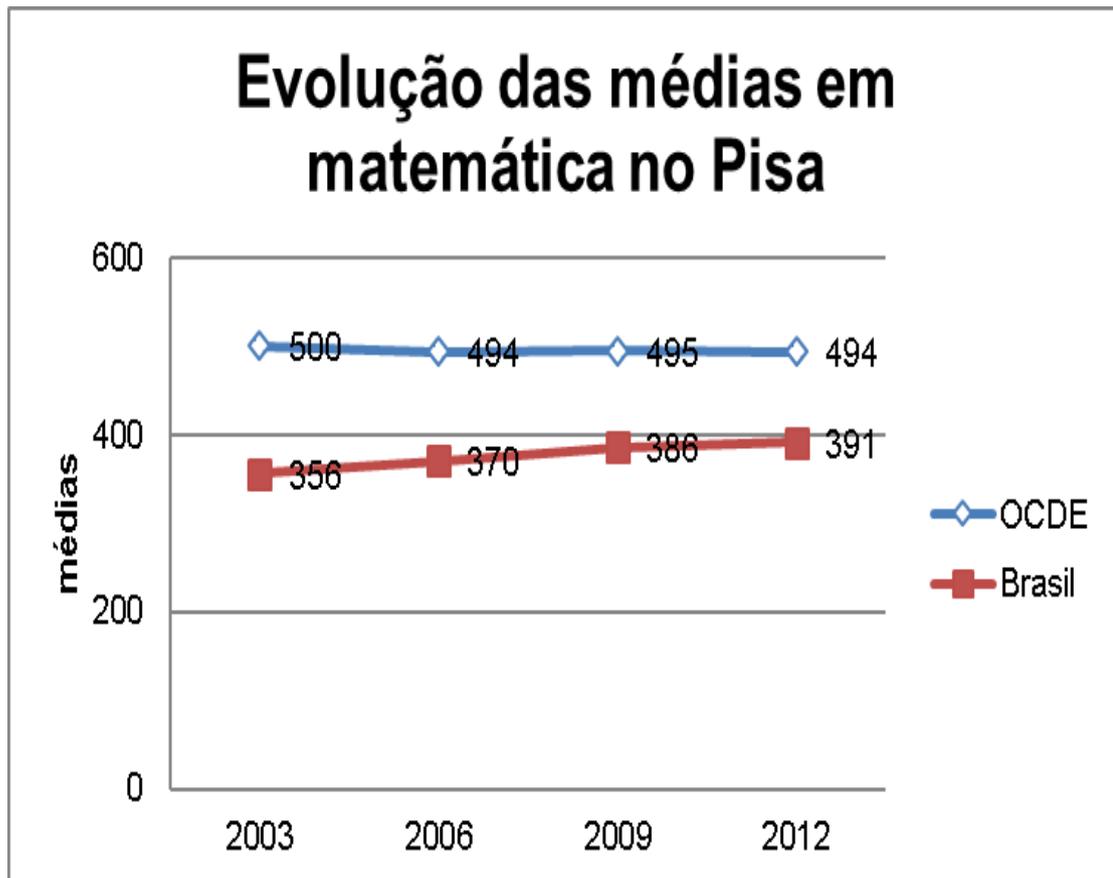


Gráfico 1_ Evolução das médias em matemática no Pisa em 2012
Fonte: INEP, 2013

O desempenho do Brasil em matemática avaliado pelo Pisa, como pode ser observado no gráfico acima, teve a maior evolução desde 2003, porém, mesmo com a melhora no rendimento, a média nacional ainda encontra-se muito inferior em relação à média esperada pela OCDE de 500 pontos [6].

De acordo com o relatório apresentado pelo PISA [6], o Brasil está equiparado a Argentina, Albânia, Jordania e Tunísia e com relação à América Latina, o rendimento está superior a Colômbia e Peru e inferior ao Chile, México, Uruguai e Costa Rica.

3. ANÁLISE DO IDEB DA ESCOLA EMEF “AMÉRICO RONCALLI”

As médias do Ideb dos anos de 2005, 2007, 2009, 2011 e as projeções até 2021 para o Brasil e municípios referentes aos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental estão apresentadas nas tabelas 1, 2, 3, 4, 5 e 6 abaixo:

TABELA 1 - Metas e médias do Ideb referentes aos anos iniciais do ensino fundamental do Brasil 2005 – 2021

Ano	Metas para o Brasil - anos iniciais do ensino fundamental	Ideb observado
2005	--	3,8
2007	3,9	4,2
2009	4,2	4,6
2011	4,6	5,0
2013	4,9	--
2021	6,0	--

Fonte: INEP, 2014

Em 2005, que foi o princípio da implantação do Ideb, a média alcançada pelo Brasil foi de 3,8 e 3,4 pelos municípios, o que evidenciou a situação precária que se encontrava o ensino fundamental brasileiro.

TABELA 2 - Metas e médias do Ideb referentes aos anos iniciais do ensino fundamental das escolas que são mantidas pelos governos municipais 2005 – 2021

Ano	Metas para os municípios – anos iniciais do ensino fundamental	Ideb observado
2005	--	3,4
2007	3,5	4,0
2009	3,8	4,4
2011	4,2	4,7
2013	4,5	--
2021	5,7	--

Fonte: INEP, 2014

Nesta tabela também se pode observar que as metas para o Brasil e para os municípios são diferentes. De acordo com o INEP, a fim de serem projetadas as possíveis trajetórias para o Ideb ao longo de suas edições, tanto para o Brasil como para os Estados,

Municípios, redes de ensino particulares e escolas rurais, foram elaboradas premissas, e alguns passos metodológicos foram seguidos.

O cálculo das metas para os Estados, Municípios e demais redes de ensino considera o Ideb observado inicialmente, de forma que cada município ou Estado conquiste uma trajetória distinta para o Ideb ao longo dos anos; porém, assegura-se que a desigualdade entre eles se reduzirá, de forma que todos atinjam o mesmo valor de Ideb e para isso cada Município e Estado empregará um esforço diferente.

De acordo com os números supracitados, observa-se que as médias nacionais, bem como as municipais para os anos iniciais do ensino fundamental, têm superado as projeções estabelecidas pelo INEP. Essa condição é muito animadora, porém, o empenho deve continuar já que a meta final de 6,0 pontos ainda não foi atingida e, conforme foi verificado no ano de 2007, uma média de 4,7 pontos ainda está muito distante dessa meta.

As tabelas abaixo apresentam as médias e as metas do Ideb para os anos finais do ensino fundamental.

TABELA 3 - Metas e médias do Ideb referentes aos anos finais do ensino fundamental do Brasil 2005 – 2021

Ano	Metas para o Brasil - anos finais do ensino fundamental	Ideb observado
2005	--	3,5
2007	3,5	3,8
2009	3,7	4,0
2011	3,9	4,1
2013	4,4	--
2021	5,5	--

Fonte: INEP, 2014

Da mesma forma como foi analisado anteriormente, o cenário das médias para as séries finais do ensino fundamental é bastante promissor, já que as médias têm superado as projeções estabelecidas. No entanto, a média máxima atingida está mais distante da meta final do que a anterior.

TABELA 4 - Metas e médias do Ideb referentes aos anos finais do ensino fundamental das escolas que são mantidas pelos governos municipais 2005 – 2021

Ano	Metas para os municípios – anos finais do ensino fundamental	Ideb observado
2005	--	3,1
2007	3,1	3,4
2009	3,3	3,6
2011	3,5	3,8
2013	3,9	--
2021	5,1	--

Fonte: INEP, 2014

Verifica-se que a evolução da qualidade do ensino proposta pelo Ideb evolui vagarosamente, entre dois e três décimos bienalmente, e que, apesar das reformas educacionais e dos novos investimentos, os passos para atingir a qualidade da educação de um país de primeiro mundo ainda estão muito lentos.

Nas próximas duas tabelas estão os resultados da comparação feita entre as médias e metas brasileiras com uma escola municipal do interior do Estado de São Paulo, EMEF “Américo Roncalli”, situada no município de Américo Brasiliense, referentes aos anos iniciais do ensino fundamental.

TABELA 5 - Metas e médias do Ideb referentes aos anos iniciais do ensino fundamental da escola EMEF “Américo Roncalli” 2005 – 2021

Ano	Metas para o município de Américo Brasiliense – anos iniciais do ensino fundamental	Ideb observado
2005	--	5,7
2007	5,8	5,5
2009	6,0	6,1
2011	6,4	5,2
2013	6,6	--
2021	7,4	--

Fonte: INEP, 2014

Os dados revelam que a escola em questão teve um desempenho abaixo do esperado em 2011 para as séries finais do ensino fundamental e em 2007 e 2011 para as séries iniciais do ensino fundamental e ainda que apenas a média de 2009 superou a projeção do Ideb para o município.

TABELA 6 - Metas e médias do Ideb referentes aos anos finais do ensino fundamental da escola EMEF “Américo Roncalli” 2005 – 2021

Ano	Metas para o município de Américo Brasiliense – anos finais do ensino fundamental	Ideb observado
2005	--	--
2007	--	--
2009	--	5,2
2011	5,4	4,9
2013	5,6	--
2021	6,5	--

Fonte: INEP, 2014

Tendo como base as tabelas apresentadas acima, pode-se verificar que para os anos iniciais do ensino fundamental a escola em questão está superando as expectativas nacionais, apresentando médias superiores às esperadas e observadas no Brasil.

Levando-se em conta que as projeções do Ideb são distintas para cada rede de ensino, e que as metas a serem alcançadas por esta escola municipal são maiores do que as metas nacionais, o esforço em otimizar o desempenho educacional torna-se superior, tanto para manter quanto para elevar a média, visto que, apesar dos excelentes resultados, a média de 5,2 observada no ano de 2011 está distante da meta final que são 6,0 pontos.

Em relação às séries finais do ensino fundamental a apreciação e o confronto das médias ficam comprometidos, dado que esta escola tem uma pequena trajetória a ser analisada. Porém, pode-se verificar que o seu desempenho não superou a projeção para o ano de 2011, atingindo uma média de 4,9, muito abaixo da meta final do Ideb e do esperado para ela.

4. POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS PARA OTIMIZAR O IDEB DAS ESCOLAS

A preocupação em melhorar a qualidade do ensino ganha vigor perante as atuais transformações sociais que demandam novos desafios à educação escolar. As expectativas que envolvem a escola nesse complexo cenário social visam um produto amplo, globalizado, que possa abranger inúmeras dimensões, tais como: cultura, economia e política, bem como efetividade, eficácia e eficiência.

Atualmente o governo lança medidas e projetos, investe bilhões e a educação parece não avançar. Há sugestões de uma grande variedade de estratégias capazes de transformar o ensino, a partir da prática em sala de aula e que não produziram gasto financeiro. Uma delas seria utilizar com eficiência o período que os alunos estão no ambiente escolar. Uma pesquisa realizada pelo Banco Mundial, com base na observação de pesquisadores [7], apontou que 66% do período em sala de aula no Brasil é de fato, utilizado com o ensino. Os 34% restantes ficam por conta de práticas burocráticas, tais como: lista de presença, conversar com os alunos para manter a ordem do ambiente e a cópia de atividades para casa. Em países da OCDE a parcela de “desperdício” avaliada é de apenas 15%. Otimizar o tempo em sala de aula e utilizá-lo com sabedoria é uma forma eficaz e sem custo para melhorar a educação no Brasil.

Em entrevista feita por Danilo Mekari do Portal Aprendiz [8], Maria do Pilar Lacerda, ex-secretária de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), abordou a questão da educação integral. Lacerda enfatizou que melhorar a qualidade do ensino não é simplesmente aumentar o tempo que o aluno deve ficar dentro da escola. Vai além disso. “O que nos inspira e provoca mais debates é pensar em uma educação integral mais contemporânea, com cheiro de século 21, que articule diversos espaços possíveis para efetuar a aprendizagem”[8].

Nessa entrevista, Lacerda falou que é muito comum conceber a Educação Integral como uma escola tradicional de jornada dupla, onde os alunos cumpriram as mesmas atividades nos dois períodos, porém ela pensa em uma escola integral que fale a linguagem da sociedade atual, diversificada e dinâmica, capaz de garantir a aprendizagem efetiva.

Essa agenda é necessária pelo direito das crianças e dos jovens por uma educação integral, não no sentido de tempo integral, mas de todas as possibilidades e

{ PAGE * MERGEFORMAT }

potenciais que essas crianças têm para serem desenvolvidos. A jornada escolar no Brasil é muito pequena, quatro horas diárias que se tornam duas horas e meia, e os estudantes têm menos oportunidades de aprendizagem. Porém, aumentar a jornada escolar não significa aumentar o tempo de permanência dentro da sala de aula. Quando debatemos a educação integral e ampliamos essa discussão, estamos pensando numa escola mais contemporânea, que dialogue mais com seu entorno, que enxergue o território onde está inserida e saiba se relacionar com ele. Quando pensamos na universalização do acesso [à educação], temos que pensar também em que tipo de escola a gente quer oferecer. (LACERDA, 2013, s/p) [8]

A sociedade atual está caminhando para a globalização e nesse contexto é tarefa da escola contemporânea quebrar as barreiras e abrir seus portões estabelecendo parcerias com ONG's, além de interagir com a comunidade que a cerca.

Um exemplo dessas possíveis parcerias é dado pelas escolas de comunidade de baixa renda de São Paulo que abriram as suas portas e fizeram uma parceria com a ONG “Instituto Educação Sem Fronteiras” [9]. Essa ONG oferece reforço escolar a alunos e pais, com uma metodologia que desperta o fascínio da educação transversal e ainda fazer uma conexão dos conteúdos trabalhados no currículo ao dia a dia dos alunos e também transcende a segmentação por áreas, empreendendo um ensino inovador através de temas interdisciplinares, contando com o trabalho de professores voluntários. O instituto envolve também a comunidade e convida os pais a acompanharem seus filhos, formando grupos paralelos para que eles também aprendam.

A coordenadora do “Instituto Educação Sem Fronteiras”, Carol Zanoti, em entrevista realizada pela Organização Porvir [9] coloca que o projeto não tem o objetivo de substituir a escola mas contribuir com o aprimoramento da aprendizagem. A metodologia utilizada chama-se TFT (Tema, Fascínio e Transversalidade) é trabalhada por educadores voluntários em turmas de no máximo 10 alunos e em salas da própria organização, bibliotecas ou nas casas dos alunos. As aulas acontecem no período contrário ao da escola formal e também aos finais de semana.

Esta é uma alternativa que não envolve investimento de recursos financeiros da escola e se apresenta bastante eficaz, visto que, de acordo com a coordenadora do instituto citada acima [9], diminuiu uma razão de 45% o abandono escolar das crianças e jovens que participam do projeto, e, ainda, teve um aumento de 70% no movimento das bibliotecas locais.

Um terceiro exemplo de superação, também apresentado no portal da Organização Porvir [10], que pode servir como modelo é a escola rural “Bom Princípio”, situada no Piauí, que no ano de 2007 contou com a chegada da nova diretora Iraneide Santana, chamada de “Dona Pedagoga” pela comunidade local. Naquele ano o Ideb da “Bom Princípio” foi apenas 4,4, saltando para 6,7 em 2009 e 7,7 em 2011, superando a projeção do MEC para o ano de 2021.

Com todo esse avanço, a humilde escola que declara em seus questionários da Prova Brasil [10] que 11% das mães das crianças do quinto ano não sabiam ler, 7% das crianças trabalhavam e 75% não tinham computador em casa, conta com a participação efetiva da comunidade. A escola também passou a participar do “Mais Educação”, um programa que transforma as instituições escolares em escola de tempo integral.

De acordo com a diretora, foram criados espaços para que as famílias interagissem com a escola, participando da manutenção, da limpeza, das tarefas escolares e até mesmo das aulas de reforço escolar. Essa estratégia envolveu de tal forma a comunidade, que o objetivo de melhorar a educação passou a ser de todos.

Outra questão que abrange a melhoria do ensino no Brasil é a universalidade da escola. Segundo dados do Movimento Todos pela Educação [11], o ano de 2011 contabilizou 3,8 bilhões de crianças, de 4 a 17 anos, fora da escola. É preciso que o discurso de se universalizar a educação brasileira vire prática e esteja no topo das ações que visam à qualidade do ensino.

Como garantia de que universalizar a educação no Brasil não é uma proposta impossível e inatingível, a cidade de Foz do Iguaçu no Paraná, apresenta-se como mais um exemplo de superação em matéria redigida por Paulino Motter [12], especialista em políticas públicas e gestão governamental e chefe de gabinete do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), aponta que a taxa de evasão escolar no ano de 2011 foi zero, além do Ideb da rede municipal de ensino saltar de 4,2 em 2005 para 6,2 em 2009, ano em que a média superou a projeção estabelecida pelo MEC para 2021 .

As conquistas do município vão além destas citadas. Outras três escolas municipais foram classificadas entre as dez escolas públicas de melhor desempenho do Brasil, sendo que uma delas ganhou o primeiro lugar, atingindo 8,6 no Ideb de 2011. O Ideb médio

[13], para as 51 escolas de Foz do Iguaçu-PR foi 7,0 para o mesmo ano, sendo que a menor pontuação obtida foi 6,2.

Entre as estratégias elencadas por Paulino Motter, estão o comprometimento das políticas públicas municipais com o ensino, que além da preocupação e participação efetiva, garantem que os 25% arrecadados nas receitas municipais sejam investidos na educação; o investimento em infraestrutura “criando um novo padrão de escola pública, com instalações funcionais e espaços para atividades no contra turno escolar” [12]; a autonomia da escola; a formação e valorização dos professores e aulas de reforço em outros momentos na escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estruturação da educação no Brasil e a melhoria da qualidade representam um desafio para a sociedade atual e os discursos que englobam essas questões se derivam de áreas distintas. Contudo, as propostas a respeito, muitas vezes, não superam o mero discurso.

O problema da qualidade da educação necessita ser tratado coletivamente, de forma que os caminhos para sua efetivação sejam norteados e planejados, o que demanda ações de políticas públicas educacionais e sociais comprometidas e ambiciosas.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é tratado como um indicador da qualidade, e, também pode ser usado para avaliar o grau de comprometimento e competência dos municípios em responsabilizar-se plenamente pelo ensino fundamental. Aqueles municípios cujas escolas obtiveram médias notáveis de desempenho no Ideb, como é o caso do município de Foz do Iguaçu, poderiam ser adotadas como modelos a serem estudados.

Dentre os modelos de sucesso que foram expostos, fica evidente que é possível melhorar a qualidade do ensino nas escolas municipais brasileiras, em particular, na EMEF “Américo Roncalli”. Talvez a primeira iniciativa seria a de conhecer a fundo os trabalhos que têm resultados positivos, e adequar à realidade da escola, além de buscar conhecer profundamente a sua realidade a fim de traçar novas propostas de trabalho.

Uma gestão democrática deve se esforçar em implantar a cultura do trabalho coletivo, baseando-se inicialmente na reestruturação do projeto político pedagógico da escola.

A conexão entre os diversos processos de avaliação da aprendizagem e avaliação externa, de acordo com que Freitas (2011) proporciona uma visibilidade para um caminho a ser percorrido com sucesso, na concepção de uma educação de qualidade.

A construção de um ensino de qualidade é um desafio que está vinculado com as ações de políticas públicas e a política interna da instituição. Esse estudo fica como um convite à EMEF “Américo Roncalli” e a outras instituições a incitar questionamentos e buscar estratégias. Soluções a serem protagonizadas de forma coletiva pelos educadores e gestores comprometidos com a educação transformadora desta instituição escolar.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1]O que é o IDEB. 2011. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/web/portal-Ideb/o-que-e-o-Ideb>>. Acesso em: 05 julho 2014.
- [2]Histórico do Saeb. 2011. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/historico>>. Acesso em: 05 julho 2014.
- [3]Perfil dos diretores escolares. *Estudos e Pesquisas Educacionais*. 2009. Disponível em:<<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-5-gestao-escolar-escolas.shtml>>. Acesso em: 15 julho 2014.
- [4]ALMEIDA, F. J. de. **Avaliação externa: vilã ou salvadora?**. *Revista Escola*. 2009. Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/avaliacao-externa-vila-salvadora-gestao-escolar-diretor-aprendizagem-gestor-responsabilidade-511320.shtml>>. Acesso em: 17 julho 2014.
- [5]O que é avaliação educacional. 2014. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/o-que-e-avaliacao-educacional/>>. Acesso em 10 julho 2014.
- [6]PISA 2012 Results: **Students and Money. Financial literacy Skills For the 21St century**. 2012. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-volume-vi.pdf>>. Acesso em 30 maio 2014.
- [7]Tempo de aula desperdiçado. 2013. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/26492/tempo-de-aula-desperdicado/>> . Acesso em 30 julho 2014.
- [8]O aluno de hoje não pode ser educado como seus avós. 2013. Disponível em : <<http://porvir.org/porpensar/o-aluno-hoje-nao-pode-ser-educado-como-seus-avos/20130828>>. Acesso em 21 julho 2014.

[9] Educação complementar para regiões de vulnerabilidade social. 2013. Disponível em <http://www.educadoressemfronteiras.org.br/home#!maos_a_obra> . Acesso em 20 julho 2014.

[10] Projeto dá reforço escolar para alunos e pais em São Paulo. 2013. Disponível em: <<http://porvir.org/porfazer/escola-da-dona-pedagoga/20121217>>. Acesso em 21 julho 2014.

[11] Brasil tem 3,6 milhões de crianças e adolescentes fora da escola em 2011. 2013. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/26117/brasil-tem-36-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-fora-da-escola-em-2011/>>. Acesso em: 10 julho 2014.

[12] MOTTER, P. **IDEB campeão: as 10 lições de Foz do Iguaçu**. 2012. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/sites/imon/?p=3867&lang=pt-br>>. Acesso em: 23 julho 2014.

[13] **IDEB - Resultados e Metas. 2012**. Disponível em: <<http://Ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em 23 julho 2014.

[14] POLTRONIERI, H. & CALDERÓN, A. I. **Avaliação na Educação básica: A revista Estudos em avaliação educacional, Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 82-103, set/dez. 2012.

[15] GATTI, B. A. **Avaliação Educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações, Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.10, p.69-80, julho/dez. 1994.

[16] FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia : saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

[17] BACKES, D. D. B. **Avaliação do processo ensino aprendizagem: conceitos e concepções**. 2010. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/Equipe%20Pedagogica/producao_dorimar.pdf>. Acesso em: 10 julho 2014.

[18] CASTRO, M. H. G. de. **O Desafio da qualidade**. In: ITUASSU, Arthur; ALMEIDA, Rodrigo de (Org.). **O Brasil tem jeito? v. 2: educação, saúde, justiça e segurança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. p. 35-72.

[19] LOCATELLI, I., (2001). **Novas perspectivas de avaliação**. ENSAIO: Avaliação e políticas públicas em educação. Vol. 9, nº 33 outubro/dezembro de 2001. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio.

[20]AFONSO, A. J. **Reforma do Estado e políticas educacionais**: entre a crise do Estado – nação e a emergência da regulação supracional. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v.22, n.75, ago. 2001.

[21]Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34002216.pdf>>. Acesso em 25 julho 2014.

[22]SACRISTÁN, G. J. & GÓMEZ, P. A. **A avaliação no ensino. Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Tradução de Ernani F. da FonsecaRosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 295-351.

[23]LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2002.

[24]OLIVEIRA, Romualdo P.; ARAUJO, Gilda C. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.