



Gestão para o sucesso escolar



Copyright do texto@2005 by Secretaria da Educação Básica do Ceará

Governador do Estado

Lúcio Gonalo de Alcântara

Vice-Governador do Estado

Francisco de Queiroz Maia Júnior

Secretária da Educação Básica

Sofia Lerche Vieira

Secretário Adjunto da Educação Básica

Luís Eduardo de Menezes Lima

Secretária Executiva

Edlourdes Pires Moura Coelho

Coordenadoria de Planejamento e Política Educacional

Lindomar da Silva Soares

Coordenadoria de Articulação e Gestão Educacional

Maria Marlene Vieira Carneiro

Coordenadoria de Monitoramento e Controle

Edson Seabra Júnior

Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico

Eloísa Maia Vidal

Unidade de Gerenciamento de Projetos

José Ribeiro da Silva

Edições SEDUC

Concepção da coleção e seleção de textos

Sofia Lerche Vieira e Eloísa Maia Vidal

Coordenação editorial

Eloísa Maia Vidal

Este projeto conta com o apoio do Acordo de Empréstimo N° 4591/BR do Banco Mundial

G393

Gestão para o sucesso escolar / Secretaria da Educação
Básica do Ceará. - Fortaleza : Edições SEDUC, 2005.
168p. - (Coleção gestão escolar)

ISBN 85-98766-03-8

1. Educação 2. Gestão escolar 3. Educação escolar I. Ceará.
Secretaria da Educação Básica

CDD 371.1

Todos os direitos desta edição são reservados à Secretaria da Educação Básica.

Centro Administrativo Governador Virgílio Távora

Av. Gal. Afonso Albuquerque s/n, Cambeba

60.819-900 Fortaleza - Ceará - Brasil

www.seduc.ce.gov.br



Apresentação

As reformas no campo educacional vividas pelo Ceará nos últimos dez anos têm chamado atenção de observadores nacionais e internacionais. Essa situação advém de três fatores de cuja articulação resultaram impactos substantivos no sistema educacional: a vontade política dos dirigentes para promover as mudanças necessárias, o aparato legal decorrente da nova LDB e os avanços alcançados em decorrência da qualificação de recursos humanos para atuar no sistema.

A *Coleção Gestão Escolar* concebida para a formação dos novos Núcleos Gestores das escolas públicas estaduais tem como propósito contribuir para uma reflexão acerca de questões relativas à gestão e sua implementação na prática cotidiana das escolas. A gestão democrática, definida pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e de ampla aceitação pela comunidade educacional deve ser o modelo prevalecente nas escolas públicas.

Neste campo onde interagem múltiplos sujeitos, compartilhando comportamentos, atitudes e valores, o conceito de qualidade da educação passa a ocupar o primeiro plano na agenda educativa. Tal situação permite vislumbrar condições para o surgimento de uma nova utopia, qual seja, a de oferecer uma educação de qualidade em condições de equidade para todos. Esta pode constituir-se em idéia-força aglutinadora dos consensos sociais e políticos indispensáveis para o desenvolvimento de nossos sistemas educativos no século que se inicia.

No Ceará, os esforços conjuntos do governo e da sociedade civil caminham na mesma direção, fato comprovado por decisões políticas, como a eleição de diretores e criação de mecanismos de controle social e participação da comunidade, a exemplo dos Conselhos



Escolares, Grêmios, etc. A formação continuada é vetor de grande potencial para assegurar a democratização da gestão e ampliar a visão de participação através de alargamento de conceitos e conhecimentos de mecanismos que facilitam e propiciam o exercício da democracia e da cidadania. Por assim compreender sua importância é que colocamos à disposição do público a presente coleção.

Muitos contribuíram para que tal possibilidade se concretizasse: colegas pesquisadores, que gentilmente cederam seus textos para publicação na *Coleção Gestão Escolar*; colaboradores, que se dispuseram a produzir textos originais em curto espaço de tempo; e, tantos outros que de uma forma ou de outra, aceitaram o desafio de participar de um projeto de curta gestação e execução. A eles, todos, somos gratos. Nossos gestores escolares com certeza merecem o esforço empreendido e não de encontrar nesses escritos, idéias proveitosas para alimentar sua prática cotidiana.

Sofia Lerche Vieira



Sumário

A escola que queremos/necessitamos construir na perspectiva da transformação social - Custódio Luiz de S. de Almeida	9
---	----------

Sucesso de todos, compromisso da escola – Claudia Davis e Marta Wolak Gorsbaum.....	15
Vale a pena ver de novos: as teorias que têm orientado a prática docente.....	16
1. Despertar o interesse dos alunos é a “alma” do ensino.....	21
2. Trabalho coletivo: orquestrando ações da escola	23
3. O santo ofício de cada dia: o trabalho do professor em sala de aula.....	31
4. A avaliação não é o que muita gente pensa.....	34
5. Bibliografia indicada.....	41

A gestão da educação escolar hoje: o desafio do pedagógico – Adélia Luiza Prado e Dilza Maria Andrade Atta.....	43
1. A gestão faz a diferença.....	44
1.1 Introdução.....	44
1.2 A gestão que faz a diferença.....	45
1.3 Apresentando uma concepção de gestão.....	47
2. A educação escolar: de onde vem? para onde vai?	50
2.1 Introdução.....	51
2.2 A origem da escola no mundo ocidental	53
2.3 A escola pública no Brasil.....	59
2.4 O momento atual da escola pública no Brasil.....	68
3. O pedagógico: foco central da gestão escolar	71
3.1 Introdução.....	71
3.2 O diretor da escola como líder pedagógico.....	72





Gestão para o sucesso escolar

3.3 A definição de responsabilidades: ponto crucial da gestão.....	75
3.4 Algumas condições básicas para o desenvolvimento de uma gestão cujo foco é o sucesso dos alunos.....	77
4. Indicadores de qualidade da escola: base para a construção de critérios orientadores da gestão escolar.....	81
4.1 Tipo de gestão da escola.....	84
4.2 Clima de trabalho.....	85
4.3 Apoio das autoridades.....	85
4.4 Participação da comunidade.....	86
4.5 Composição e dinâmica curricular.....	87
4.6 Professores qualificados.....	88
4.7 Formas de utilização do tempo.....	89
4.8 A organização do espaço escolar.....	90
4.9 Formas de avaliação.....	91
4.10. Reconhecimento público.....	92

SAEB no Ceará: o desafio de definir o foco na aprendizagem - Eloísa Maia Vidal e Isabel Maria Sabino de Farias.....	93
1.Introdução.....	93
2. Definição de Desempenho Escolar.....	95
3. Indicadores de Desempenho no Ceará – SAEB.....	99
3.1. 4ª série do Ensino Fundamental: o início do processo.....	100
3.2. 8ª série do Ensino Fundamental: a contribuição compar- tilhada.....	107
3.3. Ensino Médio: o predomínio da rede estadual.....	112
4. Buscando explicações racionais.....	119
4.1. Defasagem idade-série.....	121
4.2. Organização do ensino.....	124
4.3. + de 20 livros em casa.....	124
4.4. Hábito de leitura.....	125
4.5. Lição de casa.....	126
4.6. Diretor com nível superior.....	127
4.7. Professor com nível superior.....	127
4.8. Salário do professor.....	130
4.9. Desenvolvimento do conteúdo programático.....	130





A escola que queremos

4.10. Práticas pedagógicas que enfatizam habilidades de alta ordem.....	132
4.11. Efeito-escola.....	133
5. Considerações finais.....	134
Referências bibliográficas.....	136

Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará: uma leitura dos resultados - Alessio Costa Lima, Sylvia

Maria de Aguiar Coelho, Lindomar da Silva Soares.....	137
Introdução.....	137
1. O SPAECE e suas duas vertentes.....	138
1.1. A vertente Avaliação do Rendimento Escolar.....	140
1.2. A vertente Avaliação Institucional.....	141
2. Avaliação do Rendimento Escolar de 2001 a 2003.....	142
3. Considerações sobre os resultados da Avaliação Institucional em 2003.....	153
3.1 A organização do trabalho escolar.....	154
3.2. Ambiente escolar.....	157
3.3. A organização do trabalho docente.....	161
4. Conclusão.....	164
Bibliografia.....	165







A escola que queremos/necessitamos construir na perspectiva da transformação social

Custódio Luiz de S. de Almeida

O título desse texto¹ é no mínimo geral e, por isso, precisa ser determinado. Não existe consenso sobre a escola que queremos, nem sobre o tipo de que escola necessitamos. Precisaríamos esclarecer também de quem estamos falando, quando dizemos “queremos” e/ou “necessitamos”. Será que há acordo sobre isso? Do mesmo modo, é preciso definir o que entendemos por transformação social. O que desejamos construir quando sonhamos com uma educação diferente?

Mas, acredito, que há um entendimento prévio ou talvez, um acordo tácito quando pensamos em escola e em educação. Mesmo que seja em um sentido geral e aberto, sabemos que a educação é promessa de emancipação, é uma atividade possibilitadora de convivência social, e, do mesmo, entendemos que a escola é o lugar, por excelência, da efetivação desse encontro humano que produz

¹Este texto foi publicado no livro o processo de construção dos projetos político pedagógicos das escolas municipais de Fortaleza editado pela Prefeitura Municipal de Fortaleza em 2004. A publicação nesta coleção tem a prévia autorização do autor, a quem a Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará agradece.



saberes e que ajuda os indivíduos a viverem em sociedade. Numa palavra, a educação e a escola de algum modo são uma unanimidade no nosso tempo mesmo que não saibamos claramente de que escola e educação estamos falando.

Partindo desse lugar comum, podemos nos encontrar e estabelecer um diálogo. Porque acreditamos na educação e na escola somos convocados a discuti-las permanentemente. Se o ponto de partida é um acordo geral, então, não devemos ter medo de discordar durante o processo de entendimento mútuo sobre a escola que queremos e/ou necessitamos construir e sobre o que compreendemos por transformações sociais. Discordar faz parte desse processo de ajuste. É preciso partir desse acordo mínimo inicial para construirmos o que queremos e necessitamos mesmo sabendo que o percurso da construção é difícil e conflituoso.

Alguns consensos do nosso tempo facilitam nossa conversação. Ninguém negaria que há um desejo universal por paz; do mesmo modo, é possível dizer que a saúde, a liberdade, a justiça, a felicidade são aspirações gerais comuns a todos. Portanto, não seria estranho dizer que a sociedade espera que a escola seja esse lugar especial que produz cultura de paz e prepara as pessoas para a liberdade, para a justiça e para o bem. Temos escutado múltiplas vozes dizendo que a escola deve preparar para a vida; ouvimos isso de anônimos e, também, em anúncios de jornais, revistas e na televisão. No entanto, esse consenso aparente também gera dissensos quando indagamos sobre o que se quer dizer com “preparação para a vida”. Desejaríamos comunicar com essa expressão que a escola deve preparar para a convivência social, através da aprendizagem do respeito à diferença, do exercício do diálogo, da internalização de princípios éticos bem fundamentados? Ou queremos dizer com “preparação para a vida” simplesmente que desejamos para nossos filhos e alunos competências e habilidades para que eles possam disputar posições no mercado de trabalho? O que entendemos por vida?

Como estamos percebendo, há muito a se fazer para que a escola que queremos e necessitamos construir na perspectiva da transformação social seja projetada. É preciso, primeiro, nos entendermos sobre o projeto e, para isso, é necessário que o sonhemos, o





A escola que queremos

projetemos e o construamos juntos; pois se cada um sonhar e projetar sozinho, então, o sonho já fracassou por ampla impossibilidade de concretização. Essa escola misteriosa, velada em nossos projetos particulares, desejada em nossos sonhos secretos poderá ser desvelada desde que o planejemos juntos. É preciso pensar coletivamente e pôr na roda do diálogo cada proposta abstrata que representamos isoladamente, para vermos desabrochar a escola concreta onde queremos trabalhar.

Talvez não seja difícil acolhermos essa proposta de construção participativa se compreendermos que a educação é, por definição, processo coletivo. O ato de educar implica necessariamente encontro com o outro, com o diferente de mim. Educar é aprender a viver com. Educação é atividade social, é aprendizagem para a vida em comunidade. A educação é a linguagem humana por excelência, pois ser humano é uma tarefa coletiva; é pôr-se a caminho da realização de uma promessa comum. Ser humano é estar presente no mundo, situado numa tradição que se estende do passado e se projeta para um futuro em aberto. Nesse sentido, a educação é uma tessitura que se faz no presente, apoiado no passado e com vistas no futuro.

Na perspectiva aberta até aqui seria incoerente a apresentação de um modelo de escola, por mais bem elaborado que seja, se esse modelo não for construído coletivamente. É preciso compreender que a educação não padece por falta de boas idéias, não duvidemos que há centenas de excelentes livros publicados sobre escola e educação; do mesmo modo, sabemos que mentes brilhantes continuam a proferir excelentes palestras sobre os desafios educativos de nosso tempo. O problema não é esse; na verdade, temos bússolas, de muitos tipos e modelos, e se padecemos é porque não estamos sabendo utilizá-las. O elemento complicador é o fato de que as bússolas da educação não podem ser operadas por um único marinheiro, pois todos os que estão no barco têm o seu momento de usá-la e não podem ser dispensados dessa tarefa; a bússola da educação é de uso exclusivamente coletivo, por isso, todos precisam usá-la.

A metáfora utilizada acima é paradoxal para a educação, pois





em um barco de verdade basta que o condutor saiba ler a bússola e maneja-la para que o trajeto seja percorrido sem dificuldades para todos os tripulantes; no entanto, se pusermos a escola no lugar do barco tudo muda radicalmente, pois na escola todos juntos precisam construir um projeto político-pedagógico, já que todos participarão de sua execução. Uma única pessoa ou um grupo de gestores não será capaz de realizar os projetos educativos se os demais ficarem à margem de sua elaboração e não estiverem convencidos de cada uma das ações a serem realizadas. Em educação, ninguém pode executar bem o que não acredita. E o processo de construção coletiva é o modo de se caminhar juntos em busca de um objetivo comum.

É preciso que fique claro também que quando falamos de escola, aqui estamos entendendo aquela instituição que tem como tarefa promover a educação básica de crianças e jovens. Não estamos falando de escolas profissionalizantes, mas de escolas universalizantes. O termo educação básica que comporta a educação infantil, o ensino fundamental e médio já supõe o interstício educacional voltado para a formação intelectual e moral dos alunos, deixando-os aptos a fazer escolhas e trilhar caminhos específicos. A educação básica deve ser entendida como o portal de entrada para a sociedade aberta para a vida adulta, para o estado de direito. A educação básica deve ser a carta de emancipação da juventude e, por isso, é o convite do exercício da liberdade.

Agora, sim, podemos seguir um pouco adiante e apontar na direção da escola que queremos/ necessitamos construir na perspectiva da transformação social, sem ferir o princípio dialógico sobre o qual deve ser conduzida qualquer proposta educativa; trata-se de pensar uma escola capaz de preparar os seus estudantes para o exercício da liberdade. *Latu sensu*, a capacidade de exercitar a liberdade é *conditio sine qua non* para a transformação social, mesmo que não estejamos certos do que seja isso. Se concordarmos que ser humano implica necessariamente viver em sociedade, então entenderemos também que o exercício da liberdade é a própria vivência social. Não cabe aqui reduzirmos a liberdade a uma mera escolha entre diferentes opções, mas, fundamentalmente, trata-se de entendê-la como o ato de fazer escolhas e tomar decisões em





A escola que queremos

sociedade, sabendo que nossas decisões e escolhas afetarão toda a teia de relações em que estamos inseridos; nesse sentido, só podemos ser livres em sociedade e, assim, a educação se afirma como aprendizagem para o exercício da liberdade.

Então, até onde podemos chegar nesse ponto de partida? O que é possível dizer sobre a escola que precisamos e queremos visando à transformação social? Bom, sendo animais sociais, estamos convocados à vida política e ao exercício daquele tipo de aprendizagem que funda a cidadania no respeito à pluralidade; é essa a escola que queremos. Porque estamos em um mundo violento e adoecido, queremos uma escola onde, se aprende culturas de paz e exercita-se o cuidado em todos os níveis; é essa a escola que queremos. Porque somos reféns da desigualdade social, precisamos aprender a desejar e a fazer justiça; é essa a escola que queremos. Estando em um mundo complexo e plural, precisamos estar preparados para lê-lo e compreendê-lo na sua diversidade; é essa a escola que queremos. Considerando a existência de múltiplos tipos de serviços sociais e as exigências cada vez mais especializadas das pessoas precisamos exercitar sempre a nossa criatividade e flexibilizar mais e mais nossos processos de elaboração; é essa a escola que queremos.

A história nos presenteou a diferença como um valor fundamental. Precisamos, respeitar o outro, precisamos partilhar nossas escolhas e encaminhamentos. É preciso aprender a planejar e trabalhar coletivamente; é essa a escola de que precisamos. Agindo assim acabamos por compreender que a verdadeira transformação social não tem fórmula a ser seguida e nem é uma idéia que está pronta para ser executada, mas, sim, é uma vivência coletiva e cotidiana na qual aprendemos que a escola não apenas deve preparar para a felicidade, mas, antes, ela mesma deve ser feliz.







Sucesso de todos, compromisso da escola

Cláudia Davis
Marta Wolak Grosbaum

O sucesso de uma escola é medido pelo desempenho de seus alunos. Se os alunos, cada um no seu ritmo, conseguem aprender continuamente, sem retrocessos, a escola é sábia e respeitosa. Se suas crianças e jovens são freqüentadores assíduos das aulas, seguros de sua capacidade de aprender e interessados em resolver os problemas que os professores lhes propõem, ela está cumprindo o papel de torná-los pessoas autônomas, capazes de aprender pela vida toda. Se os alunos estão sabendo ouvir, discordar, discutir, defender seus valores, respeitar a opinião alheia e chegar a consensos, ela pode se orgulhar de estar formando cidadãos. E, mais que tudo, se ela conseguir oferecer uma educação de boa qualidade a todos os seus alunos, independentemente de sua origem social, raça, credo ou aparência, certamente é uma escola de sucesso.

Esse sucesso é uma construção. Depende da participação de toda a equipe escolar e, sobretudo, da atuação de suas lideranças.

Este texto é parte integrante do livro *Gestão da escola: desafios a enfrentar* publicado pela editora DP&A. A publicação nesta coleção tem a prévia autorização dos autores, a quem a Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará agradece.



Os gestores precisam trabalhar com os professores a concepção de escola que desejam implementar e, de acordo com essa concepção, como se definirão o projeto pedagógico da escola e a prática de seus professores, de maneira a promover a aprendizagem contínua dos alunos. Compete aos líderes também discutir e implementar formas de avaliação, não só para cumprir exigências legais como para responder à necessidade que cada escola tem de obter um diagnóstico de sua atuação, para que possa reforçar seus pontos fortes e corrigir seus rumos, quando necessário.

Neste artigo falaremos sobre essas questões e, sobretudo, sobre a importância de mantermos os alunos permanentemente motivados para aprender.

Vale a pena ver de novo: as teorias que têm orientado a prática docente

Todas as escolas têm uma postura diante do ensino, que resulta da maneira como a equipe escolar acredita que se dê o processo da aprendizagem dos alunos e, portanto, de como deve ser o processo de ensino desenvolvido pelos professores. Essa questão tem sido discutida nas últimas décadas, graças à evolução dos estudos e pesquisas que trouxeram novos conhecimentos a respeito do processo de aprendizagem. A compreensão, por parte dos educadores, de que o sujeito exerce um papel ativo na apropriação e construção de seu próprio saber, leva-os a rejeitar a crença de que cabe aos estudantes apenas receber do professor o conhecimento “pronto” – uma postura que dominou o modelo de escola “tradicional” que tínhamos até então.

Trata-se, portanto, de uma mudança de postura. E como a adoção de uma postura diante do ensino (qualquer que ela seja) requer que se conheçam os pressupostos básicos que a sustentam, é preciso discuti-los.





Novos conhecimentos, novas concepções, novas práticas

As teorias sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem divergem entre si. Os behavioristas defendem que o ambiente em que os seres humanos vivem é a mais forte variável em sua formação, ignorando a existência de fatores internos – próprios do sujeito – que conduzam ao desenvolvimento. Não reconhecem nenhuma relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Acreditam apenas na aprendizagem, argumentando que, ao aprendermos, nós também nos desenvolvemos.

De outro lado há os internacionalistas, que acreditam tanto em fatores internos do desenvolvimento (próprios do sujeito) como em fatores externos (próprios do meio). Um grupo importante deles, os piagetianos, supõe que a formação dos seres humanos resulta da ação do sujeito sobre o ambiente em que vive. Os piagetianos consideram o desenvolvimento e as aprendizagens importantes, mas dizem que para haver aprendizagem é preciso que os alunos já tenham conquistado um certo nível de desenvolvimento, sem o qual não é possível aprender. Nesse sentido, a aprendizagem vem depois do desenvolvimento.

Existem também os sociointeracionistas que, apoiados em Vygotski, defendem que nos tornamos sujeitos humanos apenas na interação com outros seres humanos. De outra forma não aprenderíamos a falar, a expressar sentimentos, a seguir uma religião, a construir teorias etc. Além de conferir forte peso ao papel do social, eles defendem a existência de uma íntima relação entre desenvolvimento e aprendizagem e invertem a direção indicada pelos piagetianos: a aprendizagem promove o desenvolvimento que, por sua vez, cria novas possibilidades de aprendizagem. O bom ensino, portanto, é aquele que se antecipa ao desenvolvimento, acreditando que a aprendizagem “puxa” o desenvolvimento, de modo a permitir novas aprendizagens.

Nesta última abordagem, desenvolvimento e aprendizagem não são processos estanques. Há entre eles relações dinâmicas e complexas, um promovendo e dando sustentação ao outro, sempre em situação de interação. É por meio da relação interpessoal





Gestão para o sucesso escolar

que temos acesso à experiência coletiva, que leva à reorganização, reformulação e ampliação do próprio conhecimento. Novas informações, ao mesclarem-se com as antigas, geram conhecimento que incentivam o desenvolvimento.

Para o sociointeracionismo, a criança apresenta dois níveis de desenvolvimento. Um diz respeito ao que ela já alcançou, outro ao que pode vir a alcançar, se receber estímulo e apoio. O bom ensino é, portanto, o que incentiva o aparecimento de novas formas de pensar, sentir e perceber o real, permitindo o acesso a novos níveis de aprendizagem.

De posse desse conceito, o professor sabe que vale a pena investir no crescimento intelectual de seus alunos, dando-lhes ajudas diferenciadas, de modo que passem a fazer sozinhos aquilo que antes só faziam com o auxílio do docente. Esta visão valoriza a ajuda do professor, ressaltando sua importância na formação de crianças e jovens.

O quadro 1 a seguir resume as diferentes visões sobre o desenvolvimento e a aprendizagem:

Quadro 1

A relação desenvolvimento/aprendizagem sob diferentes óticas

Behaviorismo	Construtivismo	Sociointeracionismo
Desenvolvimento é igual à aprendizagem, de modo que não se pode falar de relação entre alunos.	Para que a aprendizagem ocorra é preciso contar com um certo nível de desenvolvimento, de modo que a aprendizagem está sempre a reboque do desenvolvimento.	A aprendizagem estimula e fomenta processos de desenvolvimento que, uma vez realizados, criam novas possibilidades e aprendizagem.

A forma de olhar o aluno modifica e muito, a maneira de ensinar!

Todas essas abordagens tiveram repercussões sobre os processos de ensino. Na aprendizagem “tradicional”, os alunos são considerados como sujeitos passivos, cujo papel é apenas o de escutar,





Sucesso de todos, compromisso da escola

repetir e reter o conhecimento dado pelo professor. Mais recentemente, eles têm sido vistos como seres que contribuem para sua aprendizagem de forma ativa: selecionam, assimilam, interpretam e generalizam informações acerca de seu meio físico e social. Essa mudança na forma de compreender o papel do aluno implicou uma revolução na forma de conceber o ensino, alterando a postura do professor e da equipe gestora.

Antes, ao professor cabia apenas transmitir o conhecimento de forma pronta e acabada. Agora, se espera que ele seja o mediador entre os alunos e o conhecimento, facilitando a aprendizagem. Seu principal papel é, pois, o de orientar e guiar as atividades dos alunos, levando-os a aprender, progressivamente, os conteúdos escolares, compreendendo seu significado e importância.

Ao mesmo tempo, aprender deixou de ser encarado como ato mecânico e repetitivo para ser entendido como um processo ativo, que requer tanto a (re)construção de novos conhecimentos como a de formas de pensar e tomar decisões. O quadro 2 que se segue resume os aspectos centrais do que foi dito.

Quadro 2

Concepções de Ensino e Aprendizagem

Visão Tradicional	Visão Atual
Professor como detentor e transmissor do saber	Professor como “mediador”: alguém que contribui ativamente para aproximar os alunos do conhecimento.
Ênfase na memorização	Ênfase na exploração e descoberta
Meta: recepção e retenção dos conteúdos da aprendizagem, sem incorporar necessariamente uma visão crítica do mundo em que se vive.	Meta: Apropriação e compreensão dos conteúdos da aprendizagem, bem como desenvolvimento do raciocínio e do pensamento.

O que é importante para aprender

Alguns princípios são considerados centrais no processo de aprendizagem de toda criança ou jovem. Se forem seguidos, todos poderão aprender na escola.





- A história pessoal do aluno deve ser considerada no processo de ensino. Criança e adolescentes são muito diferentes, por terem passado por experiências distintas ao longo da vida. Para fazer da escola um espaço de igualdade, devemos dar mais a quem precisa mais. Por exemplo, se o aluno vem de zona rural e usa termos peculiares, devemos diversificar seu vocabulário, sem desrespeitar sua linguagem.
- O autoconceito do aluno influi em sua capacidade de aprender. Todos nós, a partir das interações com os outros, construímos conhecimento acerca de nossas possibilidades e limites, valorizando algumas características próprias e depreciando outras. A maneira como valorizamos o que conhecemos a respeito de nós mesmos chama-se autoconceito. Como o professor é uma figura central na vida dos alunos, sua atitude pode deixar marcas profundas na maneira como eles se vêem e se avaliam. Quem tem um autoconceito negativo não se acredita capaz de aprender e ter sucesso na escola. O autoconceito está, dessa maneira, estreitamente ligado à motivação para a aprendizagem.
- A aprendizagem deve ser significativa. Ela deve ser relevante para a vida do aluno e articular-se com seus conhecimentos anteriores. Para tornar as aprendizagens significativas, é preciso que o professor crie situações que articulem os vários conceitos de uma disciplina com os conhecimentos prévios dos alunos. Essa articulação acaba por formar uma estrutura cognitiva – uma forma de pensar sobre si ou sobre o real – mais sofisticada e complexa. Por exemplo, a escola ensina o conceito de “mamíferos” e o aluno percebe que gatos, cachorros e vacas aí se incluem. O novo conceito articulou-se com outros, antigos.
- Aprender é mais motivador quando o aluno já tem alguma idéia do que está sendo ensinado e foi informado de como os novos conhecimentos podem fazer sentido em sua vida.
- Elogios são uma arma poderosa para remover a aprendizagem dos alunos. Os elogios estimulam a construção de um autoconceito positivo. Mas precisam ser feitos de forma indi-





Sucesso de todos, compromisso da escola

vidualizada, pois uma tarefa que é fácil para alguns pode exigir muito esforço para outros.

- A aprendizagem vivenciada é duradoura. Se os alunos têm oportunidade de exercitar seus conhecimentos, aplicando-os em atividades práticas, a aprendizagem é sólida.
- As aprendizagens precisam ser repetidas para serem dominadas. Se a repetição for feita de forma inteligente e variada, usando estratégias estimulantes e diversificadas, o aluno não se aborrecerá, permanecendo interessado em aprender.
- A aprendizagem é mais sólida quando se conhece os erros cometidos. Continuar a aprender depende da consciência que se tem da natureza dos erros que se fez. Por isso o professor deve fornecer ao aluno indicações claras acerca do que errou e por que errou.
- Quando o estilo cognitivo do aluno é entendido, ele pode aprender melhor. Os alunos apropriam-se do conhecimento de forma impulsiva ou reflexiva, flexível ou rígida, considerando poucas ou muitas variáveis. Diferentes abordagens no desenvolvimento dos conteúdos contribuem para atender melhor a todos. Por exemplo: o impulsivo tende a responder a primeira coisa que lhe vem à cabeça. Cabe ao professor levá-los a analisar o problema, identificar os aspectos centrais e levantar hipóteses plausíveis para a sua solução.
- “Aprender a aprender” é fundamental para que o aluno conquiste autonomia. Para isso, é preciso que ele adquira consciência do que sabe e perceba que é capaz de aprender, preparando-se para continuar aprendendo. Assim ele estará apto a buscar sozinho a informação, assimilá-la, organizá-la e empregá-la em contextos adequados.

1. Despertar o interesse dos alunos é a “alma” do ensino

Os professores costumam relatar dificuldades em dois casos específicos, relacionados à motivação: como despertar a curiosidade dos alunos para temas e tarefas e como deixar claro que esses são assuntos importantes. Quando isso é feito, os alunos envolvem-





se com o conhecimento, demonstram empenho e força de vontade para aprender e exigem que a escola os auxilie. Para tanto, é preciso promover a compreensão de si mesmo, das estratégias de aprendizagem mais eficientes e do contexto no qual devem ser aplicadas. Por isso, é importante que os professores ajudem os alunos a:

- Conhecer a forma pela qual aprendem; distinguir o fácil do difícil; lidar com as próprias dificuldades; identificar seus interesses e talentos; usar seus pontos fortes.
- Saber que quanto mais se domina um tema, mais fácil é aprender sobre ele; reconhecer que cada assunto requer uma abordagem; construir um repertório de estratégias de aprendizagem.
- Pensar sobre o contexto em que os conhecimentos irão ser aplicados e estabelecer objetivos para seu emprego com base nos resultados esperados.
- Valorizar o que estão aprendendo e estudar porque acham importante, e não apenas para agradar aos professores, aos pais, ou mesmo obter nota ou passar de ano.
- Proteger-se de distrações, do sono e da preguiça e persistir na realização de estudos e tarefas, exercitando a força de vontade.

Como os professores podem fazer isso? Alguns requisitos são centrais:

- A sala de aula deve ser organizada, permitindo que se trabalhe com concentração.
- Os professores devem ser pacientes e competentes para lidar com os erros dos alunos.
- A aprendizagem deve ser desafiante, mas possível de ser alcançada.
- As tarefas precisam ser interessantes, valer a pena.

Garantido isso, é importante que os docentes construam, nos alunos, confiança em sua capacidade de aprender e expectativas elevadas quanto ao próprio desempenho. Para isso, compete começar o trabalho um pouco além daquilo que o aluno já consegue compreender e/ou realizar a tarefa. Não vale comparar alunos entre si. Cada um é cada um e todos podem progredir com o auxílio do professor, se ele conseguir lhes mostrar a importância da aprendizagem.

É preciso também ensinar aos alunos que aprender não é fá-





cil. Exige persistência e concentração. Aprendemos também tentando, experimentando diferentes abordagens, descartando algumas delas. Os alunos precisam compreender que aprender é algo que sempre desperta novas questões e, portanto, levanta novos problemas, para os quais nem sempre temos a solução.

Por isso, ninguém gosta de se sentir embaraçado porque errou. Errar é parte do aprender e há erros que mostram ao professor que os alunos estão caminhando a passos largos. Quer um exemplo? Uma vez, queríamos saber qual era a noção de peso de alunos de 4ª série, cuja idade estava em torno dos 10 anos. Apresentamos para a classe três aquários, cada um com uma bolinha de pingue-pongue dentro: em um deles, ela flutuava na superfície; no outro, mantinha-se no meio da água; no último, totalmente submersa, encostava no fundo. Perguntamos: qual das bolinhas era mais pesada? Evidentemente, a maioria apontou a que estava rente ao chão. Só um menino respondeu uma coisa inesperada: disse que a bolinha mais pesada era a que flutuava na superfície da água, porque ela era tão pesada que a lei da gravidade não a conseguia puxar para baixo.

Você não acha que esse aluno merecia um cumprimento da nossa parte? Afinal, ele estava abrindo mão daquilo que seus olhos viam acontecer todo dia, para seguir a hipótese de que a lei da gravidade não estava conseguindo atuar sobre a bolinha! E mostrou, claramente, o que significa confiar na capacidade de aprender: ir contra tudo, inclusive o observável, para confiar no próprio pensamento. Isso é autonomia no pensar: não ficar preso ao que parece ser e acreditar que podemos estar certos, mesmo quando as evidências são contra nós.

Não é fantástico? E não é igualmente maravilhoso que existam professores que sabiam promover esse sentimento de que podemos e devemos confiar naquilo que pensamos?

2. Trabalho coletivo: orquestrando ações da escola

A organização da escola, indispensável para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, implica um compro-





misso dos membros da equipe escolar com a clientela que frequenta a escola. É preciso que todos funcionem como uma orquestra: afinados em torno de uma partitura e regidos pela batuta de um maestro que aponta como cada um entra para obter um resultado harmônico. Esse maestro é o gestor. E a partitura, o projeto pedagógico da escola, um arranjo sob medida para os alunos e que é referência para todos.

Trata-se de um trabalho compartilhado pela equipe escolar, uma construção coletiva. Assim concebido, o projeto pedagógico traduz os valores do grupo, suas intenções, seus objetivos compartilhados. Estabelece prioridades, define caminhos. E será o eixo condutor do trabalho da escola, esculpindo-lhe feição própria.

A construção do projeto é gradativa: passo a passo, ele vai se estruturando e ampliando, ganhando corpo e consistência. É um processo que, coordenado pelo gestor, deve contar com a colaboração de todos os segmentos envolvidos na vida da escola, passando por conflitos e divergências, até que consensos sejam alcançados. Sua formulação é um momento oportuno para a equipe identificar os diferentes aspectos da vida escolar que requerem reflexão para serem modificados. Cada escola deve pensar e implementar o que é melhor para assegurar o sucesso de seu projeto, de acordo com suas possibilidades e limites. Como ninguém consegue fazer tudo de uma só vez, é importante estabelecer prioridades e atacar os problemas mais graves primeiro.

A importância do gestor

A presença de liderança, de coordenação, é indispensável na vida de uma equipe: alguém que tenha uma visão global da situação e que saiba onde se quer chegar, incentivando o grupo a pensar e a “pôr a mão na massa” para executar o que foi previsto; que aponte a direção do trabalho, apoiando o grupo durante sua execução e levando cada um a superar suas dificuldades. Essa pessoa será o mobilizador do trabalho coletivo, o articulador do processo de elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico da escola. Essa tarefa é grande. Mas pode ser muito gratificante, a despeito da rotina





diária estafante e da vontade de, muitas vezes, gritar por socorro.

O sucesso do trabalho do gestor depende do empenho do saber-fazer pedagógico dos demais participantes da orquestra. Mas só ele pode conduzir o grupo. É tarefa do líder propor atividades instigantes, provocadoras e, ao mesmo tempo, viáveis, para transmitir confiança e imprimir uma perspectiva de sucesso. É preciso acionar todos os conhecimentos e habilidades, além de manter a persistência para despertar o interesse e a vontade de todos.

Algumas dessas responsabilidades podem ser compartilhadas com o Conselho Escolar, com o auxiliar de direção, com o coordenador pedagógico ou até mesmo com um professor. Para receber ajuda, é importante desencadear um processo de mobilização, que faça as coisas acontecerem, bem como identificar parceiros e colaboradores. A atuação do gestor é fundamental na transformação da escola em um espaço vivo e atuante, no qual o foco central seja o aluno.

Organização do trabalho escolar: uma forma de facilitar o sucesso da aprendizagem

O entendimento que hoje se tem do trabalho escolar é de que a ênfase deve estar no ensino e na aprendizagem, uma visão que subordina o administrativo ao pedagógico. Afinal, a principal razão de ser da escola é a aprendizagem de todos os alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, coloca na escola e no aluno uma tônica que não havia sido dada pelas leis que a antecederam. Sua principal característica é a flexibilidade. Além de sugerir algumas possibilidades de organização da escola, ela possibilita a adoção de outras alternativas, “sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”. Nesse sentido, responde a antigas reivindicações de educadores, que clamavam por maior autonomia da escola na tomada de decisões — uma autonomia que precisa ser construída no trabalho coletivo e diário de cada escola.

As várias possibilidades para a organização do ensino, apresentadas pela LDB, devem ser adotadas de acordo com as peculia-



ridades de cada sistema e de cada escola, privilegiando as que melhor servem aos interesses do processo de aprendizagem. Os sistemas podem organizar o ensino em séries anuais ou períodos semestrais; podem alternar períodos de estudos na escola com períodos de atividades práticas no local de residência do estudante; podem criar grupos não seriados, com base na idade, na experiência prévia ou em outros critérios; podem organizar o estudo por ciclos, que ampliam o tempo de aprendizagem e redistribuem os conteúdos escolares no tempo, possibilitando aos alunos avanços sucessivos na apropriação dos conhecimentos. Estamos falando agora de um sistema que se denomina progressão continuada.

Nele, é possível tornar o ensino mais adequado ao ritmo e desenvolvimento dos alunos, assegurando-lhes condições de realizar com sucesso sua trajetória escolar, sem sofrer reprovações. Mas essa é uma proposta ainda muito mal-entendida por parcelas substanciais do professorado, que a confundem com simples promoção automática. Ao contrário da promoção automática, a progressão continuada pressupõe apoio constante ao aluno, especialmente quando se percebe que ele está apresentando dificuldades. Para tanto, a escola deve investir em avaliação, de modo a identificar rapidamente o que vai mal e, não sendo possível superar as dificuldades nas aulas regulares, planejar outros meios de atender aos que apresentam rendimento insuficiente.

Veja como algumas escolas têm enfrentado esse problema:

- Criando a figura do monitor ou auxiliar de classe: alunos que apresentam facilidade em alguma área específica são orientados para realizar um trabalho de apoio a seus colegas.
- Preparando material didático para estudo dirigido, que o aluno pode realizar sozinho.
- Firmando parceria com escolas de formação para o magistério, para contar com estagiários que auxiliem os professores.
- Aproveitando o interesse de algumas mães em colaborar, para apoiar os alunos em tarefas individuais ou em pequenos grupos, como, por exemplo, na sala de leitura.

Esgotados os recursos, deve-se planejar estudos de reforço e recuperação e, para alunos com defasagem idade/série, programas





de aceleração de aprendizagem. O trabalho de recuperação pode ser feito de forma contínua, como parte do ensino que se desenvolve nas aulas regulares; de forma paralela, ao longo do ano letivo e em horário diverso das aulas regulares; e de forma intensiva, em períodos especiais (férias ou recessos escolares).

O planejamento dos estudos de recuperação deve, necessariamente, incluir:

- Uma organização do tempo e do espaço que atenda a todos.
- A escolha criteriosa da professora que ministrará as aulas.
- Um contato com os pais, explicitando-lhes a proposta.
- O contato da nova professora com aquelas que ministram as aulas regulares para se informar das dificuldades dos alunos.
- Um plano de acompanhamento e avaliação constante do trabalho e dos resultados alcançados.

Todos os alunos têm direito a estudos de reforço e recuperação nas disciplinas em que o aproveitamento for considerado insatisfatório. Estes estudos devem ser planejados de forma cuidadosa para que as dificuldades de aprendizagem sejam superadas. Não se trata, apenas, de atender aos preceitos da lei, mas de oferecer aos alunos novas oportunidades de alcançar sucesso na escola. Assumir o compromisso com a aprendizagem dos alunos, inclusive com a dos que apresentam dificuldades, demonstra o empenho da escola em garantir, a todos, os meios para uma inserção mais satisfatória no mundo em que vivem.

A forma de organização do ensino é definida pelo sistema para as escolas de sua rede e deve-se basear nas diretrizes da LDB e do Conselho Nacional de Educação e nas diretrizes locais, estaduais ou municipais. Ainda assim, é assegurada à escola uma parcela do poder de decisão, o que lhe confere uma nova autoridade. A modalidade de organização assumida pela escola deve constar de seu projeto pedagógico e ser explicitada em seu regimento.

Cuidando do tempo, do espaço e do currículo escolar

Reconhecendo a importância de condições adequadas para o trabalho dos professores, a LDB lhes assegura um período reserva-





do para estudos, planejamento e avaliação, destinado à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e o aperfeiçoamento profissional, de acordo com o projeto pedagógico de suas escolas. Entretanto, em várias delas não há um horário comum que garanta a presença concomitante de todos os professores, com disponibilidade para discutir e planejar em grupo. Se isto não for garantido, dificilmente a escola terá suas decisões pedagógicas partilhadas pela equipe escolar. Em outras escolas, os horários coletivos são utilizados para trabalhos individuais, como preparação de aulas ou correção de provas, destruindo a função para qual foram criados. Isso, claro, não pode acontecer em nenhuma escola!

A Lei 9.394/96 estipula padrões mínimos de atendimento aos alunos, que devem ser rigorosamente cumpridos. No caso do Ensino Fundamental e Médio, a jornada em sala de aula é de quatro horas, com carga anual de 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos.

Não só o tempo na escola é precioso. O espaço também é. Limpo e organizado, ele precisa servir como estímulo para aguçar a curiosidade e o interesse pela busca do conhecimento. Reorganizar o espaço escolar e garantir a presença de materiais e recursos pedagógicos não asseguram, por si só, mudanças na aprendizagem. Mas estimulam e facilitam o processo. Essa é a razão do sucesso das salas-ambiente que, equipadas e organizadas, dão vida aos recursos didático-pedagógicos: a TV, os mapas, os computadores, os materiais do laboratório de Ciências, sem falar dos livros e das gravuras.

Tendo em vista a formação básica do cidadão, a LDB dispõe, para o Ensino Fundamental, que a escola deve promover:

- O desenvolvimento da capacidade de aprender a partir do domínio da leitura, da escrita e do cálculo.
- A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores sobre os quais se baseia a sociedade.
- O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades, bem como a formação de atitudes e valores.





Sucesso de todos, compromisso da escola

- O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Para alcançar essas metas, a LDB indica os elementos que devem construir o currículo do Ensino Fundamental e Médio: uma base nacional comum e uma parte diversificada (que atenda às características regionais e locais da sociedade em que vive a clientela). Além da LDB, há as Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo Conselho Nacional de Educação, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo MEC, que constituem uma meta da qualidade desejada para a educação em todo o País e devem orientar o currículo em cada sistema e em cada escola. Mas as decisões locais deverão respeitar sua realidade educacional e a peculiaridade sociocultural da clientela que atende, elaborando um currículo real. Compete à equipe escolar planejar como ele será implementado, de modo a conduzir à aprendizagem e ao sucesso escolar. Na verdade, o currículo real só provocará mudanças culturais nos alunos na medida em que for traduzido em práticas concretas no interior da escola, relacionadas a situações e problemas do dia-a-dia.

Interdisciplinaridade e temas transversais: o conhecimento como um todo

Orientações mais recentes fazem críticas aos currículos compartimentalizados em disciplinas estanques, sugerindo a adoção, na medida do possível, de uma perspectiva interdisciplinar, que facilite a compreensão do conhecimento como um todo integrado e inter-relacionado. Esta postura desarranja velhas formas de organização do ensino e, também, a prática pedagógica, mas encerra uma visão mais ampla do papel da escola, porque representa um avanço na forma como se dá a produção do conhecimento em seu interior. Ao vincular as aprendizagens a situações reais, estão formando cidadãos com uma visão mais ampla, global, da realidade! Vale a pena enfrentar mais esse desafio!

Interdisciplinaridade é a proposta de estabelecer comunica-



ção entre as disciplinas escolares. Os temas transversais, propostos pelos PCNs, contribuem para isso. Considerando que a escola deve implementar um projeto de educação comprometido com o desenvolvimento das competências e habilidades que permitam ao indivíduo intervir na realidade para transformá-la, os temas transversais tomam a cidadania como eixo básico. Tratam de questões como a violência, a saúde, o uso dos recursos naturais e os preconceitos. Discuti-los é possibilitar maior compreensão e análise crítica da realidade. São temas transversais: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural.

A comunicação entre as disciplinas escolares não é fácil de ser garantida, mas também está longe de ser impossível. Veja um exemplo: professores da 7ª série, querendo fazer uma articulação entre as diferentes áreas do currículo, propuseram que os alunos fizessem um projeto de hospital para sua região. A partir dessa decisão, o professor de Geografia orientou o estudo do relevo, do clima e dos espaços ociosos existentes, escolhendo o local do hospital. Em parceria com o professor de Ciências, levou os alunos a entender as relações entre clima, relevo e incidência das doenças mais frequentes no local. O professor de História discutiu o processo de migração interna e o de imigração, mostrando como foram sendo constituídos os agrupamentos humanos do município, seus hábitos de alimentação e lazer. Os alunos relacionaram hábitos de vida com saúde. Com o professor de Matemática, aprenderam a realizar medidas de amostragem, para calcular o percentual da população que padece dos males identificados e a relação população/número de leitos. Com o professor de Língua Portuguesa viram como divulgar a notícia do novo hospital e como fazer uma pesquisa para conhecer as diferentes profissões e ocupações ligadas à questão de saúde. O professor de Artes sugeriu aos alunos a construção de uma maquete do hospital planejado.





3. O santo ofício de cada dia: o trabalho do professor em sala de aula

Escolas que despertam futuros e produzem profissionais mais felizes e bem qualificados estão intensamente envolvidas com o conhecimento. Assim, contagiam seus alunos, que se apaixonam por aprender, construir novas idéias, enfrentar desafios e buscar soluções. Como conseguem isso? Tendo a certeza de que todos os alunos precisam aprender e que não podem perder tempo: a chamada é rápida, a classe nunca fica à toa. Admitem um certo ruído, típico dos diálogos, da troca de idéias, do arrastar de móveis para permitir trabalho em grupo. Permitem o livre acesso dos alunos aos materiais pedagógicos, jogos e livros.

Nessa escola, as equipes trabalham como um time, de forma integrada e planejada, trocando experiências entre si. Elas sabem que um bom profissional não se faz do dia para a noite e que o professor ganha competência progressivamente, na medida em que se exercita sob a coordenação de um gestor comprometido com o sucesso de todos. Uma boa ajuda é mostrar aos professores que:

- A rotina escolar deve ser usada em proveito dos alunos e do professor. Esclarecer para os alunos qual vai ser a rotina dos trabalhos ajuda a evitar tumultos e a desagradável situação de não saber o que fazer quando terminam uma tarefa. Essa informação torna-os mais autônomos e libera o professor para cuidar dos que precisam de auxílio.
- É importante estabelecer as regras do jogo. Para isso, é preciso envolver os alunos na definição das regras de conduta e dos direitos e deveres que regularão o cotidiano da sala de aula, esclarecendo que elas podem ser mudadas se deixarem de ser consenso.
- A sala de aula precisa ser um lugar bonito, organizado e vivo. A arrumação da sala de aula reflete a concepção de aprendizagem daquele que ensina: cadeiras enfileiradas, com todos olhando para frente, sem trocar idéias entre alunos, indicam que se espera apenas atenção aos ensinamentos do professor. Quando aprender é visto como um ato dinâmico, o arranjo da sala muda





de acordo com a tarefa, tornando a experiência escolar mais rica e gratificante.

Olhares constitutivos: como professores e alunos vêm uns aos outros

A integração entre professores e alunos em torno do conhecimento, que constitui a dinâmica da sala de aula, decorre da forma como o professor vê os processos de ensino e de aprendizagem. A compreensão de que os alunos não são pessoas a serem moldadas pelo professor – mas selecionam, assimilam e processam as informações, conferindo-lhes significado e construindo conhecimentos – muda radicalmente a concepção de aprendizado. Só que nossos alunos não constroem sozinhos seus conhecimentos: isso depende da interação mantida com professores e colegas.

A “boa” ajuda que o professor pode prestar depende da maneira como ele percebe o aluno. Quanto mais afinado o seu “olhar”, mais eficaz seu ensino, oferecendo, sem esquecer dos demais, maior apoio aos que realmente estão enfrentando dificuldades. Paulatinamente, essa ajuda vai minguando até ser dispensada porque o aluno já aprendeu! Ele conquistou, assim, com a ajuda do professor, autonomia e responsabilidade. Assim, toda ajuda é, ao mesmo tempo, indispensável e transitória.

Para beneficiar-se da ajuda do professor é preciso que ela seja: 1) percebida como necessária; 2) adequada à necessidade de quem a recebe; 3) formulada de forma compreensível; 4) oferecida tão logo a dificuldade se manifeste; 5) utilizada assim que for recebida.

Além do professor, os colegas, são em certas circunstâncias, instrumentos importantes no processo de aprendizagem dos alunos. Atividades colaborativas promovem o diálogo de pontos de vista diferentes, incentivam cada um a refletir e estruturar com mais cuidado suas tarefas para explicá-las e articulá-las com as demais, permitem identificar a natureza das divergências existentes e facilitam o surgimento de novas competências individuais.





Trabalho diversificado: uma forma de atender a todos os alunos

Como proceder quando temos 40 alunos na sala, todos tão diferentes entre si? A tentativa de formar classes homogêneas nas escolas já se provou ineficiente. Nas “boas” classes, os alunos continuam sendo bons, nas “fracas” (e no remanejamento), eles vão se sentindo inferiorizados, descrentes de sua competência para aprender. Muito mais positivo é aceitar que cada indivíduo é diferente do outro e trabalhar com a classe de forma diversificada, usando estratégias variadas para que todos recebam a atenção de que precisam.

Isto implica fazer exposições para a classe como um todo, formar grupos para trabalhar coletivamente e abrir tempo para o atendimento individualizado, sempre que um aluno não está entendendo um determinado conteúdo ou conseguindo realizar uma tarefa. Nos trabalhos em grupo eles aprendem a negociar entendimentos divergentes, trocar idéias e conhecimentos e chegar a conclusões que, sozinhos, não alcançariam. A sistematização dos conhecimentos tem seus momentos privilegiados no trabalho com o conjunto da classe, quando as dúvidas são esclarecidas e os conceitos articulados pelo professor.

As estratégias para trabalhar com os alunos devem ser escolhidas pelo professor de acordo com os objetivos da tarefa: o “como fazer” é uma consequência do “para que fazer”.

Profecias auto-realizadoras: uma faca de dois gumes

As representações (imagens) que alunos e professores fazem uns dos outros têm muito a ver com o tipo de relação que entre eles se estabelece. Leva os professores a valorizar e investir mais em alguns alunos, menosprezando outros. Faz com que alunos, mesmo antes de entrarem na escola, tenham uma imagem idealizada do que seja um professor. Estas relações exercem grande influência sobre o ensino e a aprendizagem.

Prova disso foi um estudo realizado nos Estados Unidos, na década de 60, por pesquisadores querendo demonstrar que os alunos sobre os quais os professores têm mais expectativas positivas





aprendem mais facilmente do que os outros. Esses pesquisadores aplicaram testes de inteligência em todos os alunos de uma série. Guardaram para si os resultados e selecionaram ao acaso, 20% dos alunos, apresentando-os aos professores como o grupo dos “gênios”. No final do ano, os alunos que tinham se saído melhor eram exatamente os desse grupo, que misturava os muito e os poucos inteligentes.

Como se vê, somos, em grande parte, produto da forma como somos percebidos. Se quisermos levar todos os nossos alunos a aprender, precisamos ter crenças e expectativas positivas acerca deles todos. Caso contrário, o ensino e a aprendizagem desabam.

4. A avaliação não é o que muita gente pensa

Você saberia dizer qual é a experiência que sua escola está fornecendo diretamente a alunos, professores, funcionários e, indiretamente, aos familiares de sua clientela e à comunidade em que se localiza? Para saber sobre isso é preciso fazer avaliações. No entanto, embora seja uma exigência legal, a avaliação é ainda um tema mal compreendido e que suscita discussões. Veja, por exemplo, alguns trechos da fala de um gestor de escola paulista sobre a avaliação escolar:

Eu acho que a avaliação é algo muito importante na escola. Sem ela, não é possível manter a qualidade do ensino, pois os alunos pouco dedicados acabam prejudicando os demais (...) Ninguém pode dizer que avaliou bem se um aluno, que não dominou os conteúdos previstos no currículo escolar da série que cursou, passar para a seguinte. E se você passa de ano gente que não deveria, acaba trabalhando com turmas heterogêneas, indisciplinadas, o que é encrenca na certa para a escola e, em especial, para o professor.

É bom para o aluno repetir de ano: vai ter mais maturidade para valorizar a escola. Se todos passarem de ano, os que têm o mérito de estudar com afinco vão se desmotivar. Vão pensar assim: para que vou estudar, se no final todo mundo passa? Aí, acabou-se a autoridade do professor. Como é que ele vai fazer os alunos estudarem, se ninguém mais tem medo das consequências da avaliação? Os pais também querem que a



Sucesso de todos, compromisso da escola

avaliação seja bem rigorosa. Quem é que quer filho perdendo tempo na escola, sem aprender? Na nossa escola, a avaliação é para valer. Esse negócio de avaliar só para empurrar aluno para frente, independentemente do que sabe ou conhece, não tem vez aqui, não.

É possível, em alguns aspectos, concordar com o gestor dessa escola – por exemplo, quando afirma que a avaliação é fundamental. Mas discordamos dos motivos que usa para justificar isso. A avaliação não é importante porque separa os bons dos maus alunos, mas porque permite promover um ensino de qualidade para todos. É ela quem indica a gestores e professores onde estão seus tropeços e qualidades, onde é preciso investir mais e onde se pode caminhar com segurança. Sem avaliação, não saberíamos se nossos objetivos estão sendo atingidos. Ela mostra quais são os conteúdos em que os alunos estão enfrentando maiores dificuldades e que precisam ser repensados pelos professores. Identifica as áreas a serem priorizadas na capacitação dos profissionais em serviço, quais alunos devem ir para reforço e recuperação, quais práticas pedagógicas precisam ser revistas. Sem avaliação, não podemos atacar o ensino ineficiente, excludente, que privilegia uma minoria.

A avaliação constante, ou contínua, permite que um problema de aprendizagem seja prontamente percebido, de modo a tomar-se rapidamente as providências necessárias para superá-lo. Às vezes o problema está com o aluno, que precisa de mais tempo para aprender, outras está com o professor, que ainda não encontrou a forma de melhor ensinar àquele aluno. Para isso, a troca de experiência entre os docentes nas horas de trabalho pedagógico comum é essencial. E a experiência tem mostrado que é importante manter o aluno na classe, a despeito de suas dificuldades, porque ele sempre tem contribuições a dar. Em especial, não queremos ensinar que afastar o problema – no caso, excluir o aluno – é uma boa maneira de lidar com a vida.

Como vimos, a cultura da escola abomina as classes heterogêneas. Mas é preciso valorizar a diversidade de nossos alunos, suas diferenças, seus variados modos de perceber o mundo. Afinal, é na diferença que se aprende, que as trocas se tornam pos-





síveis, que há efetiva interação, embora seja difícil lidar com grandes diversidades. Por outro lado, não cabe confundir autoridade com autoritarismo. Professor que faz dos resultados da avaliação uma ameaça, uma punição ou um castigo banaliza a avaliação e, em especial, prejudica a relação com seus alunos. Quanto aos pais, claro que eles querem, sim, que os professores ensinem seus filhos de modo que aprendam e possam seguir em frente. Afinal, a função da escola é ensinar (e não repetir).

Quando se explica aos pais que seus filhos fizeram progressos – porque eles certamente não passaram um ano inteiro em brancas nuvens – e que com mais tempo e apoio da equipe escolar vai ser possível recuperar o que faltou aprender, as famílias entendem, ficam gratas pela compreensão e passam a ser parceiras da escola. Além disso, nenhum professor pode continuar ignorando que a reprovação tem uma especial “preferência” pelos alunos mais pobres, justamente os que mais precisam da escola! Aluno reprovado fica desmotivado e, com isso, aumenta em muito a sua probabilidade de vir a reprovar de novo.

Avaliação: um instrumento a serviço da gestão escolar

A avaliação desperta tanta resistência na maior parte das pessoas porque, tradicionalmente, ela tem sido usada como um instrumento de controle para adequar as características dos indivíduos às exigências de determinadas situações ou circunstâncias. Só que o problema não é da avaliação, mas do uso que dela se fez. Na verdade, avaliar é condição essencial de qualquer ação intencional. Se implementarmos algo, com determinados objetivos, como saber se os resultados esperados foram alcançados?

É a avaliação que nos revela se a escola está cumprindo seu papel e oferecendo educação de qualidade. Por isso, é parte essencial do trabalho docente, um instrumento do planejamento escolar. E não pode ser vista (nem usada) como arma para ameaçar ou punir o avaliado, seja ele o aluno ou professor. Ao contrário, o objetivo é centrar esforços para que as dificuldades possam ser superadas.

A ação educativa tem sempre um caráter intencional: temos





como meta provocar modificações específicas nas pessoas, em seu comportamento, idéias, valores e crenças. No espaço escolar, esperamos que nossos alunos aprendam, que os professores ensinem melhor, que os pais participem da escola, que os funcionários exerçam bem suas tarefas, tornando-as também educativas. E queremos poder verificar se isso de fato aconteceu. Por isso, sempre que pensamos em evolução, em transformação, é preciso pensar também em avaliação.

A importância da avaliação vem crescendo, na medida em que a educação ganha mais espaço. Existem hoje muitas concepções teóricas e muitas práticas distintas acerca do que é avaliar. Portanto, é preciso que haja clareza sobre o que entendemos por avaliação, suas metas e finalidades. A avaliação do desempenho dos alunos, por exemplo, deve ser entendida como um instrumento a serviço da aprendizagem, da melhoria do ensino do professor, do aprimoramento da escola. Avaliamos para aumentar nossa compreensão do sistema de ensino, de nossas práticas educativas, dos conhecimentos de nossos alunos. Avaliamos também para esclarecê-los a respeito de seus pontos fortes e fracos, dos conteúdos que merecem mais atenção, onde precisam concentrar esforços. Avaliação, nesse sentido, permite a tomada de consciência de como estamos nos saindo.

Avaliação: um instrumento a favor do aluno

Um dos cuidados que se deve ter, ao avaliar, é não ferir a auto-estima de ninguém. Assim, por exemplo, não convém riscar os trabalhos dos alunos, chamando a atenção para o erro. Mais importante que isso é identificar a natureza dos erros cometidos. O aluno pode ter errado porque se desmotivou e não terminou a tarefa, ou usou uma habilidade que não era requerida, ou a questão era muito fácil (ou mal formulada), ou não teve tempo suficiente, antes da avaliação, para solidificar os conhecimentos solicitados, e por vários outros motivos. A análise da natureza dos erros cometidos pelos alunos deve ser feita pelo professor não apenas para informá-los a respeito de como podem superar os problemas encontrados, como





– e sobretudo – para ajustar o ensino às peculiaridades da classe. Essa é uma tarefa que o gestor deve incentivar.

Ao comentar os resultados obtidos na avaliação, é importante que o aluno entenda sua própria forma de pensar, ao perceber a natureza do erro cometido. É possível comentar com a classe os erros mais freqüentes, sem dizer quem os fez. Mais tarde, é bom manter com os alunos que apresentaram resultados mais frágeis um diálogo a respeito de como podem ser ajudados. Estudos de recuperação e reforço são essenciais, caso não existam oportunidades, na própria sala de aula, de acompanhamento individualizado. Atender às necessidades de cada aluno, preservando o sentimento positivo que ele mantém a respeito de si próprio, é algo que o professor competente faz corriqueiramente. Oriente seus professores para que:

- Façam comentários curtos e encorajadores para alunos menores e comentários mais extensos para os mais velhos, detalhando seu desempenho.
- Personalizem seus comentários, evitando escrever as mesmas frases para todos.
- Tornem as notas (ou conceitos) o mais significativos possíveis, dando mais peso aos objetivos mais importantes.
- Sejam justos ao darem notas para os alunos.
- Saibam justificar erros específicos e apontem suas possíveis causas, fornecendo aos alunos idéias sobre como melhorar.
- Concedam a todos os alunos o benefício da dúvida: todas as técnicas de avaliação envolvem erro.
- Expliquem seus critérios de avaliação aos alunos e os relembrem de tempos em tempos.
- Estabeleçam critérios de desempenho elevados, que aumentem o nível de aspiração dos alunos, mas que sejam passíveis de ser atingidos.

Muitas vezes, a família não consegue entender o que as notas ou os conceitos dos boletins significam e isso pode gerar intensa ansiedade. Nas reuniões com os pais, cabe dizer-lhes quais foram os progressos realizados por seus filhos no período e demandar-lhes ajuda no que for possível ajudar. É preciso considerar que





Sucesso de todos, compromisso da escola

muitos pais não têm como auxiliar na realização das tarefas de casa, ainda que possam estar atentos ao material, ao cumprimento das lições e à frequência escolar. Nessa medida, apenas o auxílio possível deve ser solicitado, de modo a evitar frustração em ambas as partes.

LDB: uma lei flexível

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, permite ampla flexibilidade na condução dos assuntos escolares. O objetivo dessa flexibilidade é colocar a qualidade do ensino acima de qualquer formalidade burocrática, criando condições legais para que cada escola possa se organizar para alcançar os objetivos da escolarização. No entanto, para que isso venha a ocorrer é preciso alterar radicalmente a concepção de ensino, de aprendizagem e, em especial, de avaliação da aprendizagem — e aqui cabe mencionar o artigo 24, do capítulo II, que trata da organização dos níveis Fundamental e Médio. No inciso V, fica estipulado que a verificação do rendimento escolar deve:

- Ser contínua, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.
- Permitir a aceleração de estudos para alunos com atraso escolar. Possibilitar avanço nos cursos e nas séries, mediante verificação do aprendizado.
- Aproveitar estudos concluídos com êxito.
- Fornecer, obrigatoriamente, estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Tal como vemos, a LDB toma posição contra o fracasso escolar e o barateamento da educação. Por esse motivo é que se espera, mais do que nunca, que os professores verifiquem constantemente os avanços e dificuldades de seus alunos, oferecendo-lhes suporte e reforço escolar sempre que problemas surjam. Essa é a forma de garantir o sucesso da aprendizagem e, portanto, a permanência dos alunos na escola.





Escola não é teatro: evitando a produção de uma tragédia pedagógica

De novo, é necessário repisar que a qualidade da escola se evidencia por meio de aprendizagens efetivas. Não se trata de corrigir o fluxo e adequar a idade à série “empurrando” os alunos para frente. Isso seria uma tragédia pedagógica, porque titularia sem formar, transformando escola em teatro e acarretando para os alunos a perda de oportunidades futuras, justamente porque perderam, no presente, a ocasião de aprender. É preciso levar os professores a mudarem seu olhar. Na ótica de grande parte deles, os alunos são os principais culpados pelo fracasso escolar: desnutridos, mal-amados, repletos de problemas emocionais, com déficits cognitivos cada vez mais acentuados, constituem um grupo que melhor seria se fosse retirado da escola. Não é bem assim, não é mesmo? Os principais problemas são os de ensino e não os de aprendizagem. E a aprendizagem deve ser apimentada, saborosa, gostosa, variada. Para tanto, os alunos precisam tomar consciência de que:

- Os professores estão nas escolas para colocarem todo seu conhecimento e experiência à disposição das gerações mais novas.
- A aprendizagem envolve erros, que errando também se aprende e, em especial, que os erros cometidos abrem, para os professores, perspectivas de aprender a ensinar melhor.
- A avaliação é algo que ajuda alunos e professores a caminharem bem na escola e não é um bicho-de-sete-cabeças.
- As dificuldades sempre aparecem e é por isso que a escola precisa fornecer estudos de recuperação da aprendizagem, de modo que todos possam ter sucesso.

Na verdade, todo bom ensino começa e termina com avaliação. Aprender requer a construção de processos bem-elaborados de avaliação, interferência docente precoce e sistemática, em especial, junto aos alunos em posição mais delicada. Por esse motivo é que a LDB exige compromisso profissional com a prática docente e política junto à educação.

Nesse sentido, a avaliação deve ser vista como instrumento importante da gestão escolar. Ela mostra os pontos frágeis do ensi-



Sucesso de todos, compromisso da escola

no ministrado aos alunos, permitindo que novas formas de ensinar sejam construídas. Auxilia na identificação dos docentes que estão precisando de atualização profissional e pode subsidiar as metas que a escola se propõe a alcançar, no projeto pedagógico. Usada dessa forma, ela é tanto tarefa pedagógica como administrativa, atividade capaz de promover o sucesso da aprendizagem e a permanência bem-sucedida de todos os alunos na escola.

Bibliografia indicada

COLL, C. ; PALÁCIOS, J. ; MARCHESI, A. (Org.s). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996. v.2.

DAVIS, C. ; OLIVEIRA, Z. R. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1897.

PIAGET, J. O. **Nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

RAPAPPORT, C. R. et al. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1984. 4v.

WOOLFOLK, A. E. **Psicologia da educação**. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 2000.







A gestão da educação escolar hoje: o desafio do pedagógico¹

Adélia Luiza Portela
Dilza Maria Andrade Atta

O presente texto² está dividido em quatro partes. A primeira apresenta o significado da gestão da escola hoje e o que caracteriza uma gestão democrática. A segunda trata das relações entre escola e sociedade, a partir de uma perspectiva histórica. Uma terceira parte discute os aspectos pedagógicos da gestão escolar, enfatizando o papel do diretor e indicando algumas das suas ações essenciais e a última apresenta alguns indicadores de qualidade da escola e o significado do trabalho do gestor escolar na construção de uma escola que garanta o sucesso dos alunos.

¹ Este texto foi elaborado, originalmente, por solicitação do FUNDESCOLA/MEC, tendo sido posteriormente ampliado pelas suas autoras e usado nos cursos de Formação de Equipes de Apoio Pedagógico ao Trabalho Docente realizados pelo Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal (PRADEM).

² A autorização para publicação neste livro foi dada pelas autoras, a quem a Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará agradece.





1. A gestão faz a diferença

A construção de uma prática que dê resposta aos novos ideais e traga solução para alguns dos problemas colocados é uma construção coletiva na qual diferentes ações individuais devem comprometer-se. A prática é algo necessariamente compartilhado que não pode ser abrangida por individualidades.

(J. Gimeno Sacristan)

1.1 Introdução

Em entrevista realizada com professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, no Nordeste, um dos depoimentos que mais chamaram a atenção foi:

Trabalho em duas realidades diferentes, porque trabalho um turno em uma escola e, no outro turno, em outra. Em uma, tudo é muito desorganizado, não há nem material para se trabalhar com os alunos. Na outra, os alunos são olhados com muito carinho, a escola é organizada, limpa e bonita e nela eu me sinto muito bem (Depoimento de uma professora que trabalha em duas escolas públicas).

O que faz a diferença entre uma e outra escola? O trabalho⁴ de onde foi extraída essa fala indica, também, que as escolas às quais se refere a professora são ambas públicas, municipais, situadas em zona urbana, de médio porte e que funcionam em condições semelhantes. Se estão vinculadas a uma mesma Secretaria Municipal de Educação, da qual certamente recebem o mesmo apoio, o que faz a diferença entre ambas? Não será o tipo de gestão desenvolvido nas escolas um dos principais responsáveis por essa diferença?

A gestão escolar é largamente reconhecida, hoje, como um dos elementos determinantes do desempenho de uma escola, o que,

⁴ PORTELA, Adélia & ATTA, Dilza. Análise das entrevistas realizadas com professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, para avaliar cursos de capacitação de professores oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Documento de sistematização de dados qualitativos. Salvador, 1998 (mimeo).





A gestão da educação escolar hoje: o desafio do pedagógico

por sua vez, é expresso pelo sucesso alcançado, ou não, por seus alunos. Até bem pouco tempo, esse reconhecimento ficava limitado aos resultados de pesquisas realizadas sobre o tema e divulgados nos meios educacionais.

Nos anos 90, a ênfase na gestão escolar tornou-se um dos itens básicos das agendas das políticas nacionais e internacionais de educação, merecendo destaque em inúmeros documentos resultantes de debates de caráter mundial⁵. A tal ponto se estabeleceu uma preocupação em torno desse tema, que os jornais de circulação diária já passam a apresentar reportagens com experiências bem – sucedidas de gestão escolar, indicando que tal assunto vai ultrapassando o círculo dos educadores para alcançar a comunidade em geral.

1.2 A gestão que faz a diferença

O que caracteriza a gestão que faz a diferença? O tipo de gestão a ser adotado, no âmbito da educação pública brasileira, é, por imposição legal, o democrático. O artigo 206 da Constituição Federal Brasileira, bem como o artigo 3º inciso VIII da LDB assim o determinam. Essa determinação tem uma razão de ser. Vem se ampliando, cada vez mais, o consenso, entre os educadores e os decisores de políticas educacionais quanto à importância de se desenvolver uma perspectiva democrática de organização e funcionamento da escola, sobretudo por resultar, da prática democrática, o exercício da autonomia e da participação.

A constituição cidadã de 1988 inspira a construção de espaços democráticos na sociedade, entre os quais o da escola. É por isso que a LDB, ao regular a educação escolar pública, a partir do princípio constitucional, determina, no seu artigo 15, que

⁵ Ver os seguintes documentos: UNICEF. *Situação Mundial da Infância 1999*. Educação. Brasília: UNICEF, 1999 [e] UNICEF. *Situação Mundial da Infância 2000*. Educação. Brasília: UNICEF, 2000. [e] UNESCO. *Education for All: Achieving the Goal. The Amman Affirmation*. Mid-Decade Meeting of the International Consultative Forum on Education for All. Amman, Jordan, 16-19 June 1996. [e] *Experiências inovadoras/exitosas em administração da educação nas regiões brasileiras: relatório de pesquisa*/ Maria Estela Dal Pai Franco e Lauro Carlos Wittmann (coordenadores) Brasília: ANPAE, 1998 120p. – (Série estudos e pesquisas da ANPAE; n. 05). A ANPAE é a Associação Nacional de Política e Administração da Educação.



Gestão para o sucesso escolar

os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica, que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Mas não há autonomia sem participação, e é por isso que o artigo 14 da mesma lei coloca como princípios da gestão democrática “a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares em conselhos escolares ou equivalentes”. Dessa forma, a LDB oferece as condições legais para a construção desse espaço democrático, exigindo a participação dos pais e de todos que integram a comunidade escolar na construção da autonomia da escola. Portanto, a legislação educacional brasileira – alinhada com as tendências e preocupações mundiais que buscam resolver a crise de governabilidade do sistema de ensino – também reconhece a escola “como lugar central de gestão e a comunidade local (em particular os pais dos alunos) como um parceiro essencial na tomada de decisão”⁶.

Por outro lado, várias pesquisas realizadas sobre a organização das instituições escolares indicam que

... muitas escolas, particularmente as escolas urbanas com alunos pertencentes a minorias sociais, obtêm níveis muito diferenciados de sucesso escolar, apesar de possuírem recursos semelhantes e de servirem ao mesmo tipo de população estudantil⁷.

Entre as variáveis levantadas para explicar essas diferenciações, encontra-se, sempre listada entre as primeiras, a gestão democrática voltada para a qualidade do ensino. As principais vantagens da gestão democrática, segundo esses estudos, são: compro-

⁶ BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. Naura S. C. Ferreira (Org.). – São Paulo: Cortez, 1998. p. 13.

⁷ GOOD, Thomas L. & WEINSTEIN, R. S. As escolas marcam a diferença: evidências críticas e novas perspectivas. In: NÓVOA, Antônio (Coordenador). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento. São Paulo: Cortez/UNESCO/MEC, 1992, p. 8.





A gestão da educação escolar hoje: o desafio do pedagógico

metimento de todos os segmentos com o trabalho da escola; redução das relações manipuladoras; instalação de um clima favorável ao trabalho e à aprendizagem; redução da dependência vertical e ampliação da integração horizontal, pela participação conjunta nas decisões e conseqüente assunção das responsabilidades, alcançando-se a melhoria da qualidade do trabalho escolar.

1.3 Apresentando uma concepção de gestão

Nesse contexto, o conceito de gestão é compreendido como a coordenação dos esforços individuais e coletivos em torno da consecução de objetivos comuns, definidos por uma política de ação e inspirados por uma filosofia orientadora e por todos partilhada. Tem um sentido mais amplo do que o de ação administrativa que, por sua vez, passa a ser um dos elementos da gestão. Assim, o foco na escola, a compreensão de que ela se constitui em uma organização específica, com dinâmica própria, e não em um apêndice das secretarias de educação, vem substituindo a perspectiva puramente administrativa pela perspectiva de gestão que envolve os aspectos administrativos, físicos, pedagógicos e sociais.

Esse conceito de gestão está vinculado à ênfase na escola como espaço de construção da cidadania, e é por isso que

... a transferência de responsabilidade da gestão para as próprias escolas tornou-se uma das idéias mestras da administração escolar dos dias atuais, não apenas por se constituir numa solução mais democrática, mas, também, porque responde às dificuldades crescentes enfrentadas pelos sistemas de ensino para gerirem um número de escolas que vem ultrapassando sua capacidade de controle⁸.

Observe-se que os autores, com pertinência referem-se às dificuldades de o sistema atender, satisfatoriamente, a um grande número de unidades escolares, sem os recursos de pessoal, de instrumentos técnicos e até de material necessários. Esse, entretanto, não

⁸ VELERIEEN, J. & DIAS, J. *A Gestão da Escola Fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento*. São Paulo: Cortez/UNESCO/MEC, 1992, p. 8.





é o argumento maior que justifica a necessidade de autonomia da escola. O mais importante, nessa questão, é a compreensão de que, se a escola é um espaço de aprendizagem e de exercício da cidadania, ela própria deve dar o exemplo de como essa autonomia se conquista, construindo, a partir de suas características e de sua identidade, a sua proposta de trabalho, inclusive com a nova atribuição do gerenciamento de recursos financeiros, sendo esse último um elemento indispensável para a consecução dos objetivos e metas que a escola deseja alcançar.

A descentralização que daí decorre traz, em consequência, um efeito positivo nos trabalhos das secretarias de educação, que podem cingir-se às orientações de caráter global que garantam, por seu turno, a unidade necessária ao sistema. Essa descentralização, se bem conduzida, pode, também, levar a uma melhor visualização das responsabilidades seja da secretaria de educação, seja da escola, ultrapassando o imobilismo provocado pela não assunção dos encargos e pelo jogo da transferência de responsabilidades.

Considerando essa perspectiva de gestão, que posição passa a ocupar a direção da escola? Apesar de se saber que muitos diretores sempre ultrapassaram os limites administrativos e burocráticos, usualmente estabelecidos como funções típicas da direção, gerindo a escola em todas as suas dimensões, não se pode deixar de reconhecer que essa não é a regra. É preciso reafirmar que a atuação da direção deve ser ampliada para todas as dimensões da vida escolar e que essa nova perspectiva de gestão precisa ser desenvolvida em todas as escolas, desde que se tenha como meta a construção de um espaço democrático e a equidade no atendimento escolar. O profissional responsável pela direção é, pois, um elemento fundamental na construção da escola que atenda às demandas que a ela hoje são feitas.

Não é fácil constituir a escola como espaço democrático numa sociedade de traços autoritários ainda tão marcantes. O diretor ainda é revestido de um poder que, em muitos casos, ele tem dificuldade de partilhar. E mais: de um modo geral, esse poder é burocrático e esvaziado de conteúdo pedagógico. Infelizmente, é comum encontrarem-se, nas escolas, estruturas de poder verticalizadas, re-





A gestão da educação escolar hoje: o desafio do pedagógico

lações de dependência, práticas autoritárias e possibilidades limitadas de participação. A direção de uma escola tanto pode criar obstáculos para a prática democrática quanto facilitar o seu exercício. De fato, o diretor é uma autoridade instituída, seja ele eleito pela comunidade, selecionado por concurso ou indicado pela secretaria de educação.

No entanto, o grande desafio com o qual esse profissional se defronta agora, no contexto da gestão democrática, é o de transformar-se de autoridade instituída em autoridade legitimada. O que isso significa? Para se transformar em autoridade legitimada, é preciso que ele passe a ser reconhecido como líder que mobiliza a comunidade escolar em torno de um projeto comum, é ser capaz de conceber o conflito e a diversidade presentes na escola como constitutivos da convivência democrática, é ser capaz de usar a deliberação conjunta como instrumento de transformação do conflito em unidade de propósitos e é ser capaz de entender que gerir é reunir diferentes vontades para atuar na busca de objetivos comuns, sob uma interpretação e um sentido construídos e, por isso mesmo, também compartilhados.

Para tornar isso possível, é indispensável ter clareza quanto ao papel que a escola ocupa no mundo contemporâneo, pois o comprometimento de todos, em torno de um projeto comum, tem de estar fundamentado na compreensão do que significa educar para os dias de hoje. Na sociedade atual, o saber, o conhecimento, vem se transformando em principal força produtiva, e a educação escolar, responsável pelo desenvolvimento das capacidades necessárias à vida no mundo letrado, tecnológico e globalizado, ganha cada vez mais importância. A necessidade de se lidar com situações sempre mais complexas exige conhecimentos dificilmente apropriáveis tão – somente por meio de experiências cotidianas extra-escolares.

As competências que são atualmente exigidas dos cidadãos – tais como maior capacidade de abstração e de raciocínio, maior capacidade de tomar decisões, de trabalhar em equipes, de assimilar mudanças, de agir de forma criativa, de exercer a autonomia, de praticar a solidariedade, de acolher e respeitar as diferenças – não podem ser improvisadas, mas construídas através de um processo





sistemático, longo, contínuo e realizado em tempo próprio. É a escola o espaço privilegiado de desenvolvimento dessas competências. Dessa forma, a escola, como instituição fundamental da vida contemporânea, tem de estar preparada para atender às demandas de formação do cidadão capaz de operar na sociedade com competência, autonomia, flexibilidade e responsabilidade.

Seus profissionais precisam estar preparados para o desempenho de tão importante tarefa. A aprendizagem do aluno deve ser o foco da escola, tendo em vista que “a educação básica bem-sucedida suscita o desejo de continuar a aprender”⁹. E o aprender a aprender, a educação ao longo da vida, constitui um instrumento básico para se conviver com as rápidas e constantes mudanças que o mundo vem atravessando e para que se possa exercer a cidadania em toda a sua plenitude.

O diretor, entre os profissionais da escola, deverá assumir a sua posição de gestor de todas as dimensões do seu funcionamento, para que esse objetivo principal da educação escolar seja realmente alcançado. Assim, a dimensão pedagógica, como dimensão específica da escola, deve ser considerada a dimensão central a ser desenvolvida, com o apoio das demais. Os aspectos administrativos e financeiros devem estar a serviço da prática pedagógica, que não se limita às salas de aula, estando presente em todos os espaços da escola e da comunidade à qual ela pertence. Mas o que significa, hoje, a dimensão pedagógica como aspecto central do trabalho da direção da escola? É esse o tema básico desenvolvido neste texto.

2. A educação escolar: de onde vem? Para onde vai?

O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais.

(António Nóvoa)

⁹ Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC:UNESCO, 1999. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. p. 105.





2.1 Introdução

Já em 1994, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) publicava, em seu Boletim¹⁰ os quatro grandes eixos que devem ser norteadores da formação e do exercício profissional do magistério. Entre esses eixos destaca-se:

... a construção de um saber crítico e comprometido com a sociedade, que passa pela aceitação de uma concepção sócio-histórica da educação, que não entende esta educação como neutra ou perene e limitada aos moldes como ela está dada hoje, mas que a entende como expressão das necessidades da base material de uma determinada sociedade e que, portanto, entende que os conteúdos, a organização e os próprios métodos de educação mudam, à medida que os períodos históricos ou as formações sociais também vão mudando.

Essa mesma ênfase na necessidade de garantir aos profissionais da educação uma reflexão histórica sobre sua prática e os conteúdos que ensinam está hoje, também, claramente colocada nas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica em Cursos de Nível Superior, emanadas do Conselho Nacional de Educação.

Dessa forma, para que os profissionais da educação possam exercer com autonomia e consciência o seu papel na sociedade, reconhece-se a importância de se recuperar a gênese das condições atuais de sua própria formação profissional, a história da escola como instituição social, bem como a maneira pela qual foram-se configurando as concepções que permeiam as práticas pedagógicas vigentes nas escolas.

Educação, escola, bem como cidadania, são conceitos que não podem ser pensados de forma abstrata, pois sofreram, ao longo da história da humanidade, várias mudanças tanto na sua concepção quanto na sua prática.

¹⁰ Boletim da ANFOPE, Ano 2, n. 1, setembro de 1994





Não é objetivo deste texto fazer uma revisão histórica aprofundada desses conceitos. Entretanto, não se pode perder de vista as relações entre certos aspectos presentes na educação contemporânea e os fatos que lhes deram origem. De um modo geral, essas relações não são objeto de preocupação dos profissionais da educação. A formação por eles recebida nem sempre lhes permite fazer uma leitura crítica dos problemas vividos pela escola, considerando suas configurações sociais, econômicas, históricas e culturais.

Os comportamentos comumente resultantes dessa ausência de reflexão sobre a origem da atual dinâmica de funcionamento e de organização escolar vão desde a indiferença e a naturalização dos fatos do cotidiano, até a um sentimento de perplexidade e impotência ante a grande complexidade dos problemas que a escola enfrenta, ou a um idealismo ingênuo, que logo se desvanece por falta de apoio teórico e concreto. Diante de questões de indisciplina dos alunos, da violência presente no interior da escola, dos índices ainda altos de repetência e de evasão, das dificuldades de os professores captarem as novas tendências do currículo, dos entraves para o estabelecimento de relações com a família dos alunos, das dificuldades de realização de um trabalho escolar baseado na cooperação, entre outras, os profissionais responsáveis pela condução do processo educativo revelam que, muitas vezes, se sentem sem perspectivas.

Sabe-se que a mera apropriação de conhecimentos históricos não leva à compreensão e assunção dos desafios postos, hoje, para a escola nem à superação das dificuldades existentes no sistema educacional brasileiro. É necessário muito mais do que isso. Contudo, uma reflexão sobre as situações vividas pelos educadores, apoiada naqueles conhecimentos históricos, ao lado de análises que incidam sobre outras dimensões da organização escolar e social, pode trazer à luz elementos úteis para o estudo das raízes dos dilemas que as escolas brasileiras, de diferenciadas maneiras, vêm enfrentando. Essa análise, por sua vez, poderá ajudar os educadores na identificação de ações que, dentro dos limites de sua área de atuação, poderão ser desenvolvidas para lidar, de forma mais segura e mais criativa, com as situações do seu cotidiano profissional.





A gestão da educação escolar hoje: o desafio do pedagógico

Por outro lado, ajudam, também, a identificar que reivindicações devem ser feitas ao poder constituído, por cujo atendimento eles são responsáveis. A compreensão de que determinado fato é produzido pelo próprio homem ao longo de sua história e não uma imposição do destino provoca uma atitude de saída da ingenuidade, do sentimento de impotência e do imobilismo. Ao mesmo tempo, os exemplos trazidos pela história podem alimentar as utopias necessárias à busca de uma sociedade mais justa e de uma escola melhor.

Embora os historiadores organizem a história da humanidade por períodos (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea), a passagem de um momento histórico para outro não pode ser concebida de maneira estanque. O novo período é gestado dentro do momento histórico anterior que lhe dá origem, e muitas de suas características permanecem no período seguinte, apesar de a passagem para cada novo período significar uma ruptura com as concepções, o modo de vida e as práticas sociais características do anterior.

É com essa perspectiva que se passa a discutir as várias concepções que a educação, a escola e a cidadania foram tendo ao longo do tempo. Como o objetivo desta parte do texto é o de apenas situar alguns dos problemas enfrentados pela escola, ainda hoje, sugere-se o aprofundamento do tema através da leitura de uma bibliografia¹¹ que pode ser utilizada pela equipe escolar nas suas reuniões de estudo e reflexão, reuniões essas que devem fazer parte da rotina de trabalho dos educadores preocupados com o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

2.2 A origem da escola no mundo ocidental

A escola, tal como é hoje conhecida no mundo ocidental, tem sua origem na Idade Média, apresentando uma estrutura parecida com a atual e contando com a presença de um professor e alunos

¹¹ Sugere-se a leitura dos seguintes livros: GHIRALDELLI JR, Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1992 [e] RIBEIRO, Maria Luiza S. *História da Educação Brasileira. A Organização Escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. [e] MONLEVADE, João. *Educação Pública no Brasil: Contos & Descontos*. Ceilândia-DF: Idéia Editora, 1997 [e] ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil: 1930 a 1973*. Petrópolis: Vozes, 1984.



de várias procedências, certamente, em níveis diferentes de aprendizagem. Seu modo de funcionamento se aproximava do que se conhece hoje como escola de classe multisseriada, ainda muito presente no Brasil, principalmente, na zona rural. Os exercícios, as argüições, as práticas disciplinares, bem como as avaliativas, têm origem naquela época.

De cunho eminentemente religioso, essa escola estava ligada aos mosteiros e às catedrais, e seus professores eram eclesiásticos. Seu objetivo básico era o da formação do “bom cristão”, ou do douto-cortesão, dando-se ênfase a uma cultura ornamental e literária¹². Era freqüentada pelos nobres, enquanto alguns filhos do povo faziam a aprendizagem de um ofício nas corporações de artesãos. Essa divisão socioeconômica vai se manter no decurso da história e até hoje pode ser percebida. A escola, nesse período, tinha, portanto, uma atuação restrita a uma faixa da sociedade, e a idéia de “educação para todos” nem sequer era levantada, já que a estratificação social muito rígida colocava necessidades e funções diferentes para os diferentes segmentos da sociedade.

Dentro dessa organização social, não havia a idéia de cidadania, pois os nobres já tinham os seus privilégios assegurados, e aos servos apenas eram cobrados os deveres. O saber era guardado nos mosteiros pela Igreja Católica, que o considerava algo precioso e perigoso e que só podia ser divulgado entre poucos eleitos. O livro *O Nome da Rosa*, do escritor italiano Umberto Eco, transformado em filme, ilustra muito bem o papel do saber naquele momento histórico. Também o filme *Em nome de Deus*, que pode ser encontrado em locadoras de vídeo, mostra a vida de Abelardo, um famoso professor medieval, e traça um perfil das Universidades da época.

A Modernidade vai-se produzindo no seio da própria Idade Média, pelo crescimento demográfico e o esgotamento da fertilidade da terra, um dos motivos para a busca de novas alternativas de sobrevivência. Essa busca resultou em diversos empreendimentos: a tentativa de descoberta de novos mundos; a necessidade de ex-

¹² CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999. – (Encyclopaidéa) p. 204.





pansão do comércio na Europa; os movimentos sociais resultantes do fortalecimento das corporações de artesãos e comerciantes; as descobertas da ciência ainda incipiente da época, muitas delas realizadas no interior dos próprios mosteiros, decorrentes da curiosidade e criatividade humanas e entendidas como atos de rebeldia ao estabelecido pela Igreja e consideradas heréticas; e, ainda, as manifestações nas várias artes e suas tentativas de escapar do padrão estabelecido.

Assim, a ultrapassagem da Idade Média pela Modernidade traz profundas transformações tanto para a família quanto para a escola, e, conseqüentemente, para os objetivos e a concepção de educação. A passagem de uma visão centrada nas relações entre Deus e o homem, própria da Idade Média, para uma visão científica da vida vai colocar o saber e o conhecimento em um outro plano.

O saber vai se transformar em instrumento para a expansão da vida em todos os seus aspectos, e a escola vai ser o local privilegiado de instrução para o domínio dos conhecimentos pela aprendizagem das disciplinas, que começam a se constituir com suas características próprias. A ciência em desenvolvimento vai ser compartimentada em áreas de estudo, anunciando-se já as disciplinas, tais como Aritmética, Gramática, Geometria, entre outras que até bem pouco tempo faziam parte do currículo das escolas e que foram integradas em disciplinas mais amplas, enquanto outras foram sendo introduzidas pela instituição de novos ramos do conhecimento científico.

Os métodos de ensino e a didática se organizam, há uma ênfase na racionalização da aprendizagem dos diversos saberes e na disciplina dos comportamentos, numa perspectiva moralizante da vida. A visão que muitos professores ainda apresentam hoje do que é ser um bom aluno – aquele que é silencioso, obediente às regras e realiza as tarefas sem questionamentos – tem sua origem na concepção de educação dessa época. O objetivo da escola é, portanto, o de adequação do indivíduo às regras sociais.

Com a Revolução Francesa, em 1789, vai-se fortalecer a idéia de cidadão, por oposição à divisão senhor e servo, idéia essa que já fazia parte do discurso de vários pensadores desde o século anterior.





A *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, proclamada em 1789, enuncia os direitos naturais do homem (liberdade, propriedade e igualdade perante a lei) e da nação (soberania nacional e separação dos poderes executivo, legislativo e judiciário). Essa declaração é reafirmada na sua essência, em outros termos, pela ONU (Organização das Nações Unidas) após a segunda guerra mundial (1948) e prevalece até hoje¹³.

A idéia de “educação para todos” começa a se expandir nesse processo de afirmação dos direitos do homem, e a busca pela escolarização constitui-se em uma luta dos cidadãos, principalmente, na Inglaterra e na França. A crescente industrialização vem fortalecer esse movimento, ainda que com objetivos diferentes. As manufaturas, que posteriormente se transformaram em indústrias, começam a reclamar por mão-de-obra capaz de operar de forma adequada as máquinas, elemento básico desse tipo de economia, e a escola passa a ser considerada o lugar, por excelência, de preparação do trabalhador. As declarações de Adam Smith, economista do século XVIII, expressam bem o pensamento da época sobre o papel da educação escolar. Em seu *Tratado da Riqueza das Nações*, ele afirma:

... é conveniente que o Estado facilite, encoraje e até mesmo imponha a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação: ler, escrever, contar, e rudimentos de geometria e de mecânica. O Estado pode fazer isso com poucos gastos e com enorme vantagem, de vez que um povo instruído é ordeiro, obedece a seus legítimos superiores e não é presa fácil de ilusões e superstições que dão origem a terríveis desordens¹⁴.

Dessa forma, vai-se instituindo, também na modernidade, uma nova estratificação social não mais entre nobres e servos e sim entre o proprietário e o trabalhador, o que vai caracterizar uma relação tipicamente capitalista.

¹³ BUFFA, Ester et alii. *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez Autores Associados. 1987.

¹⁴ SMITH, Adam. Apud BUFFA. op. cit. p. 28.





A gestão da educação escolar hoje: o desafio do pedagógico

O modo como a escola se organiza vai refletir essas novas configurações sociais, econômicas e culturais. A escola se torna laica¹⁵, de responsabilidade do Estado ou da iniciativa privada, e as questões educativas são, cada vez mais, colocadas no centro da vida social:

... à educação é delegada a função de homologar classes e grupos sociais, de recuperar todos os cidadãos para a produtividade social, de construir em cada homem a consciência do cidadão, de promover uma emancipação (sobretudo intelectual) que tende a tornar-se universal, libertando os homens de preconceitos, tradições acríticas, fés impostas, crenças irracionais¹⁶.

O professor se profissionaliza e surgem escolas específicas de formação, chamadas Escolas Normais que tiveram sua criação jurídica na França, já em 1794, sob a influência da Revolução Francesa. O então Estado Francês tira da Igreja o controle da educação e se volta para a preparação de professores, por considerar que, através deles, poderia exercer uma influência mais forte sobre a sociedade¹⁷. Por que a escola de preparação de professores toma essa denominação? Os outros níveis de ensino são nomeados pelo próprio nível, ou pela função que cumprem (escola elementar, escola profissional), enquanto a Escola Normal carrega uma adjetivação que parece conter um sentido de normatização, de controle, de regra. Será que, na base da formação do professor, não continua presente a idéia de controle e não de emancipação? Sabe-se que os jesuítas da Companhia de Jesus¹⁸ foram os primeiros a se preocupar com a formação de “educadores de profissão”, e esses educadores eram preparados através da memorização das regras da *Ratio Studiorum*, a proposta educacional por eles desenvolvida.

¹⁵ Laica por oposição a eclesiástica, religiosa.

¹⁶ CAMBLI, Franco. op. cit. p. 326.

¹⁷ LARROYO, Francisco. *História Geral da Pedagogia*. São Paulo: Mestre Jou, 1970. p. 568

¹⁸ A Companhia de Jesus foi criada na Europa, em 1540, por Inácio de Loyola, para se contrapor à Reforma Protestante de Lutero e de Calvino e se especializou na educação das novas gerações, criando um método de ensino que se chamou *Ratio Studiorum*, isto é, Regras Educacionais. Os padres ligados a essa Companhia são chamados de jesuítas, cujos representantes mais ilustres no Brasil foram Pe. Manoel da Nóbrega, José de Anchieta, Antônio Vieira, Aspilcueta Navarro, entre outros.





Além disso, eram contra o exercício da expressão livre, enfatizando que “se alguns forem amigos de novidades ou de espírito demasiado livre devem ser afastados sem hesitação do serviço docente”¹⁹. Haverá, aí, alguma relação com a denominação Escola Normal? Será que muitos diretores de escola ainda não pensam do mesmo modo que os jesuítas da época pensavam sobre experiências novas que alguns professores desejam introduzir nas suas aulas? Será que não vem também dessa formação, com ênfase na normatização do ensino, a resistência que muitos professores apresentam na incorporação dos princípios defendidos pelas concepções pedagógicas atuais, cuja ênfase está mais na atividade do aluno como sujeito ativo de construção do conhecimento, do que na do professor?

O que vai caracterizar as concepções pedagógicas da modernidade e mesmo da contemporaneidade é a contínua tensão entre o papel emancipador e o papel conformador da educação. Segundo Cambi²⁰, a modernidade ativou o processo de libertação, mas absolutamente não o concluiu. Todos os processos educativos ainda hoje giram em torno dessa mesma contradição: controle e liberdade.

Nas escolas, isso se manifesta através dos dilemas entre disciplina imposta e expressão livre dos alunos; entre uma gestão centrada na autoridade do diretor e uma gestão participativa colegiada; entre o ensino dos conteúdos escolares a partir dos programas estabelecidos e o ensino de conteúdos escolares levando em conta o saber trazido pelo aluno; entre uma avaliação a partir de padrões tradicionais disciplinadores, com foco no professor, e uma avaliação auto-reguladora, em que o aluno vai dominando o processo de se auto-avaliar. Esses são apenas alguns exemplos de dilemas indicadores da tensão entre liberdade e controle e que estão presentes na escola de hoje.

¹⁹ Apud. RIBEIRO, Maria Luiza S. op. cit. p.25.

²⁰ CAMBI, Franco, op. cit. p. 218.





A gestão da educação escolar hoje: o desafio do pedagógico

2.3 A escola pública no Brasil

A escola pública chega ao Brasil na transição entre a Idade Média e a Modernidade, pelas mãos dos jesuítas, a partir da Concessão Real a eles dada pela Coroa Portuguesa para a criação dos “colégios”, juntamente com a proibição de criação de cursos superiores. Ao trazerem a escola, trouxeram consigo concepções ainda muito marcadas por uma visão medieval da vida. Em 1549, cria-se, em Salvador, o Colégio dos Meninos de Jesus,

com três padres professores, dois coadjutores, alguns meninos órfãos de Lisboa, os meninos brancos filhos dos colonizadores e os curumins, indiozinhos de várias nações, não tantos para não se correr o risco de prevalecerem seus hábitos bárbaros no alunado²¹.

A educação tinha um caráter catequético, e os jesuítas aplicavam a *Ratio Studiorum*, o programa de ensino criado pela Companhia de Jesus à qual eles pertenciam. No período de 1549 a 1758, muitas outras ordens religiosas da Igreja Católica chegaram ao Brasil, usando a escola como meio de propagação da fé. O mesmo ocorre, posteriormente, com denominações protestantes. O currículo escolar era totalmente distanciado da vida do povo e acessível a uma minoria que estudava latim, gramática, retórica e filosofia.

Com o Marquês de Pombal, os jesuítas são expulsos do Brasil (1758), e as escolas de primeiras letras são reduzidas, passando-se a ter Aulas Régias Municipalizadas e Seminários Episcopais. A Companhia de Jesus foi a primeira instituição a preocupar-se com a formação de professores, e a ausência dos jesuítas provoca o surgimento dos professores leigos. Somente na primeira metade do século XIX é que vão começar a surgir as primeiras Escolas Normais no Brasil: em 1835, em Niterói; em 1837, na Bahia; em 1845, no Ceará e, em 1846, em São Paulo.

²¹ MONLEVADE, João. *Educação Pública no Brasil: Contos & Descontos*. Ceilândia – DF: Idea Editora, 1997 p. 21.





Dessa forma, durante aproximadamente cem anos, existiram quase que somente professores leigos no Brasil, que ensinavam em três tipos de escolas: Aulas Régias, com professores leigos e auxiliares escravos, Privadas Patrocinadas, com professores leigos, e Privadas Comerciais, com professores estrangeiros habilitados. O currículo ensinado era o iluminista²², anti-jesuítico, racional e científico, liberal na proposta, mas conservador na prática, permanecendo o dualismo cultural característico da época que deixou seus fortes vestígios presentes ainda hoje: elite letrada e povo analfabeto.

Os efeitos dessa forma de organização da educação vão se expressar nas taxas de analfabetismo que vêm se fazendo presentes ao longo da história brasileira: em 1890, 85% da população brasileira para pessoas de todas as idades era de analfabetos; em 1900, passou a ser de 75%, continuando assim até 1920, quando mais da metade da população de 15 anos e mais havia sido totalmente excluída da escola²³.

Essas taxas de analfabetismo só vão começar a diminuir para a população de 15 anos e mais, a partir de 1950 (50,5%), chegando a 39,4% em 1960. No entanto, tomando algumas regiões brasileiras, verifica-se que, ainda hoje, as taxas de analfabetismo continuam altas. No Nordeste, por exemplo, é de 30,5% em 1999, quando, no Brasil como um todo, esse índice é 15,6%²⁴, ainda assim muito elevado para um país que deseja alinhar sua economia com as dos países desenvolvidos.

A qualidade da educação escolar praticada já era questionada nessa época, mesmo aquela recebida pelos filhos dos senhores, ou porque era limitada a uma escola de ler e escrever (escola primária), ou porque o ensino secundário era desatualizado, constituído das antigas aulas régias e, portanto, não os preparava para a con-

²² O iluminismo é uma forma de pensamento que tem suas origens nos desenvolvimentos científicos e intelectuais do século XVII e que alcança o seu apogeu nos séculos XVIII e XIX.

²³ Instituto Nacional de Estatística, *Anuário Estatístico do Brasil*, Ano II, 1936, p. 43.

²⁴ Informações do INEP/MEC (O INEP é o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, responsável, hoje, pelas estatísticas educacionais brasileiras). www.inep.gov.br/noticias/news.





A gestão da educação escolar hoje: o desafio do pedagógico

tinuidade dos estudos na Europa. Mesmo depois da criação de vários cursos superiores na primeira metade do século XIX, continuavam

freqüentes as queixas quanto ao mau preparo dos alunos, ao critério 'liberal' de aprovação e à falta de assiduidade dos professores, principalmente dos cursos jurídico e médico, pela necessidade de completarem o orçamento com outras atividades²⁵.

O Brasil passa por várias transformações na sua organização política e econômico-social ao longo dos seus quinhentos anos de história que deixam suas marcas na escola e no tipo de educação oferecida à sua população. De Colônia para Reino Unido, depois para Império Constitucional e para República Federativa, passando por dois momentos de regimes ditatoriais (o Estado Novo de Getúlio Vargas de 1937 e o Regime Militar de 1964), o Brasil, ao contrário de algumas outras nações com o mesmo tempo de história, ainda permanece, na entrada do século XXI, em situação de desvantagem não só do ponto de vista do nível educacional de sua população.

Muitos dos direitos do cidadão, tanto os humanos (vida, saúde, educação, moradia) quanto os civis (liberdade, igualdade jurídica, justiça), e que integram a *Declaração Universal dos Direitos do Homem* foram sendo progressivamente alcançados nos países mais desenvolvidos, mas, no Brasil, ainda não foram conquistados pela grande maioria da sua população. A educação, considerada por outros países como elemento chave para a conquista dos demais direitos, não se constituiu, no Brasil, em prioridade durante muito tempo. Um símbolo disso é a criação tardia, que só vai ocorrer em 1931, do próprio Ministério de Educação e, ainda assim, junto com a Saúde, tomando a denominação da Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP). Até aí, a educação integrava o Ministério dos Transportes, Correio, Saúde e Instrução. Esses detalhes mostram o pequeno espaço que a educação ocupou durante muito tempo na organização pública nacional.

A transição entre o escravismo e o assalariamento rural e ur-

²⁵ RIBEIRO, Maria Luiza S. op. cit. p. 56.





bano força mudanças em todos os planos da vida social brasileira e, inclusive, na educação. A expansão demográfica nas cidades, provocada pelos migrantes da zona rural e os imigrantes estrangeiros, vai exigir a criação de novas escolas, bem como a formação de um maior número de professores. Isso resulta, entre o final do século XIX e o início do século XX, na expansão das Escolas Normais. É nessas instituições, por ausência da Universidade, ainda inexistente no Brasil e que só surge na década de 30, que vão começar a se construir as primeiras concepções pedagógicas voltadas para a realidade brasileira. No entanto, verifica-se, pelas análises históricas, que havia um grande problema de qualidade nos cursos dados por esses estabelecimentos: os bons professores eram raros e só preparavam o normalista para ensinar na escola primária.

É importante destacar a presença, entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX, dos grandes colégios, tanto os confessionais, ligados a ordens da Igreja Católica ou a denominações protestantes, quanto os laicos, que vão formar, principalmente, os filhos da elite brasileira. A filosofia e o cotidiano desses colégios estão registrados na literatura nacional²⁶, através de vários livros, tais como *O Ateneu*, de Raul Pompéia; *Histórias da Minha Infância*, de Gilberto Amado; *Doidinho*, de José Lins do Rego, entre outros. Através da leitura desses livros, pode-se entender melhor a divisão social de classes existente na época e o quanto a educação escolar estava restrita a poucos.

A década de 30 é muito significativa para a história da educação no Brasil. Além de ser considerada o momento de expansão da escola primária, é também a época em que é lançado, pela primeira vez no País, um documento expressando o pensamento dos educadores e que se chamou de *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Recebeu esse título por estar fundamentado nos princípios da Escola Nova, um movimento pedagógico que teve sua origem na Europa, ao final do século XIX, expandindo-se para os Estados Unidos, principalmente, através do educador americano John Dewey, e chegando ao Brasil entre as décadas de 10 e de 20.

²⁶ UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, FACULDADE DE EDUCAÇÃO. *Guia de Fontes Literárias para a História da Educação no Brasil*. Brasília: INEP/MEC, 1994.



A gestão da educação escolar hoje: o desafio do pedagógico

O Movimento da Escola Nova reunia experiências educativas distintas, mas que enfatizavam os mesmos princípios: a valorização dos métodos ativos, da liberdade de expressão e criação da criança, do trabalho em grupo, do aprender a fazer fazendo (inclusão do trabalho manual nas escolas) e a colocação da criança no centro do processo educativo. Atualmente, o *Projeto Escola Ativa*, que vem sendo desenvolvido pelo FUNDESCOLA/MEC, em escolas da zona rural, está fundamentado nesses princípios da Escola Nova, recontextualizados para atender às necessidades de hoje.

O documento *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* chocava-se com o espírito da Revolução de 1930, um espírito altamente centralizador. Afirmava que as demandas do desenvolvimento transformam a educação, cada vez mais, em uma necessidade social e econômica, ao lado de ser um direito humano. Defendia a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino público, a reorganização interna das escolas, o redirecionamento dos padrões didáticos e pedagógicos, a formação de classes mistas (meninas e meninos estudando na mesma sala de aula) e a desvinculação entre a educação escolar e a educação religiosa.

No elenco de suas reivindicações, já constavam temas que hoje fazem parte da agenda das atuais políticas públicas da educação no Brasil: descentralização do ensino e autonomia para a função educativa. Assim, a municipalização do ensino fundamental, que vem hoje se processando, já era uma preocupação presente no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e também nos trabalhos de Anísio Teixeira, um dos assinantes daquele manifesto.

É também na década de 30 que começa a se consolidar o processo de industrialização no Brasil, o que vem a exigir o domínio de certas habilidades básicas por parte do operariado. Esse é o momento em que a então chamada escola primária (equivalente às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental) começa a se expandir, sobretudo nos Estados em que a industrialização entrou com mais força (São Paulo, Rio e Minas Gerais).

O objetivo principal da escola era ensinar a ler, escrever e contar. Até aproximadamente 1950, essa expansão se fez com a criação de escolas isoladas na zona rural e grupos escolares na zona urba-





na. Poucos eram os estabelecimentos de ensino secundário, localizados, de um modo geral, nas capitais ou em cidades grandes do interior dos Estados. Os professores que atuavam no ensino secundário eram recrutados por concurso ou por indicação das autoridades, entre os profissionais liberais, sendo que as faculdades de formação de professores só começam a se espalhar pelo país entre as décadas de 60 e 70.

Apesar de as matrículas na escola primária terem se expandido, não foram absolutamente suficientes para atender à demanda reprimida, resultante do crescimento demográfico no país. Assim, as classes populares continuaram, durante um longo período, fora da escola, conforme mostram os dados sobre os índices evolutivos de analfabetismo no Brasil, indicados anteriormente.

Com a expansão do capitalismo nos anos 50, a necessidade de se ter mão-de-obra mais qualificada provocou a expansão do ensino médio, o que vai ocorrer, principalmente, na década de 60. A partir daí, serão fortalecidas e ampliadas as Escolas Técnicas Industriais, criadas pela Reforma Capanema de 1942, e são fundados os chamados Ginásios Orientados para o Trabalho, sendo muitas escolas dotadas de oficinas para a preparação do trabalhador.

Em 1971, a Lei 5692 ultrapassa essa idéia de preparação para o trabalho, pela criação dos cursos profissionalizantes, o que é posto de lado dez anos depois pela Lei 7044/82, que substitui a idéia de formação para o trabalho pela de preparação para o trabalho. Aliás, essa tensão entre preparação para o trabalho, profissionalização e formação geral, terminalidade e continuidade, esteve sempre presente no debate sobre o ensino médio e foi elemento de muitas discussões durante a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB (Lei 9394/96), e permanece no parecer que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Esses momentos de expansão do ensino no Brasil tiveram muito pouco impacto, pela não absorção de vastas camadas populares.

Também do ponto de vista qualitativo, esses momentos foram marcados pelos altos índices de evasão e repetência que caracterizaram a escola brasileira durante um longo período e que continuam presentes ainda hoje, apesar de em proporção bem menor e



A gestão da educação escolar hoje: o desafio do pedagógico

como decorrência da mobilização da sociedade civil e do esforço que vem sendo feito por municípios e estados para melhorar a qualidade da escola pública.

Há, entre os educadores, a tendência a considerar que a escola anterior à década de 70 preparava bem os alunos, e muitos deles, devido a essa crença, apresentam uma atitude saudosista quanto aos métodos e às formas tradicionais de comportamento adotadas pelos professores na época, o que traz como consequência um certo imobilismo diante dos novos desafios postos para a escola hoje. É muito comum ouvir-se dizer: “antes, a escola ensinava mesmo; antes, o aluno aprendia”. Isso não é assim tão verdadeiro. Em trabalho da década de 40, Ofélia Boisson denunciava os altos índices de repetência existentes na escola primária no país e, na década de 50, Kessel denunciava os altos níveis de evasão²⁷. Isso leva à necessidade de se discutir o que é uma escola de qualidade. De fato, a escola pública, no período histórico que vai de 1930 a 1960, cumpria bem as suas funções de ensinar a ler, escrever e contar.

No entanto, ela assim o fazia apenas em relação a uma pequena minoria que nela conseguia permanecer, sendo seus estudos limitados, como indica a forma pela qual eram conhecidas: escolas de primeiras letras. Conforme assinala Silva,

a classificação de escolas de primeiras letras simbolizava, antecipadamente, a tibieza²⁸ congênita que irá marcar a maior parte dos esforços de educação popular durante o Império e até mesmo na República²⁹.

Na verdade, uma escola de qualidade é aquela que atende bem a toda a população em idade escolar, permitindo que o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes básicas dê as condições para que o aluno possa enfrentar os desafios de se tornar um cidadão atuante e de dar continuidade permanente aos seus estu-

²⁷ BOISSON, Ofélia Cardoso. O problema da repetência na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.13, n.35, p.74-78, jan. 1949 [e] KESSEL, M. A evasão escolar no ensino primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.22, n.56, p. 53-72, out./dez. 1954.

²⁸ Tibieza significa o mesmo que fraqueza, debilidade.

²⁹ SILVA, Geraldo. Apud RIBERO, Maria Luiza. op. cit. p. 46.



dos. Isso não acontecia na história passada do Brasil, para as classes populares, e ainda não acontece hoje. Por exemplo, até bem pouco tempo, na grande maioria dos municípios brasileiros, havia uma predominância quase absoluta de escolas de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (escolas de primeiras letras?) espalhadas pela zona rural e mesmo na zona urbana.

Essa rede municipal era caracteristicamente pobre em recursos materiais e humanos, e atendia às camadas pobres da população. As poucas, escolas de 5ª à 8ª série e as de nível médio existentes, não menos pobres que as outras, eram de responsabilidade do Estado, e os que a elas chegavam, pela alto grau de seletividade do sistema, eram também poucos, o que criava uma baixa expectativa da população em relação às possibilidades de conclusão da escola básica.

Muitos esforços vêm sendo feitos nos últimos anos pelos municípios e pelos estados para mudar essa situação. No entanto, ela ainda não foi totalmente eliminada da realidade educacional brasileira. As escolas de Ensino Médio ainda são uma utopia em grande número de localidades, mesmo havendo uma alta demanda para esse nível de ensino. Diante do que aqui foi colocado, seria bom refletir se a baixa expectativa que os professores geralmente apresentam em relação às possibilidades de desenvolvimento de seus alunos das classes populares não está associada a essa visão que foi construída ao longo da história de uma escola pobre, limitada, para os alunos pobres.

Entre os últimos anos da década de 70, após a abertura política, e os anos 80, surgiram várias manifestações da sociedade civil por melhores condições de vida, sendo que as reivindicações por educação escolar, dentro dos movimentos sociais, se constituíam no seu mote principal. Contudo, é bom lembrar que sempre houve uma demanda popular por uma educação de qualidade, não restrita apenas a esse período, o que pouco foi reconhecido no decurso da história do país, principalmente durante os períodos ditatoriais. Como bem assinala Arroyo, “o povo age como sujeito de direito bem antes de ser reconhecido como tal”³⁰.

³⁰ ARROYO, Miguel. Educação e Exclusão da Cidadania. In: BUFFA, Ester et alii. op. cit. p. 76.



A gestão da educação escolar hoje: o desafio do pedagógico

Dentro daqueles movimentos, a cidadania e a democracia, com todas as suas contradições, foram amplamente exercitadas. É por isso que a nova LDB, ao definir seu conceito de educação, reconhece os movimentos sociais como espaços educativos, afirmando, no seu artigo 1º, que

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A partir desses movimentos, foram criadas, principalmente nas grandes cidades, várias creches, como também escolas comunitárias, administradas pelas associações de moradores, escolas para atender aos pobres, chegando-se à criação de toda uma rede escolar à margem do sistema oficial. Essas redes ainda existem em vários estados do Nordeste, a exemplo dos Estados do Maranhão, Ceará, Piauí.

A existência dessas escolas, que funcionavam (e ainda funcionam) precariamente por falta de recursos materiais e humanos, apesar do empenho dos seus organizadores, atesta a ausência do Estado no cumprimento de suas funções básicas e demonstra a presença do povo se posicionando como sujeito de seus pleitos por melhores condições de vida. Essa demanda e seus resultados concretos vão forçar a tomada de um posicionamento por parte do poder competente, e o direito à creche, por exemplo, defendida pelo movimento de mulheres, é incorporado à Constituição Brasileira de 1988³¹.

São também inúmeros os registros, documentos, artigos e textos publicados nos meios acadêmicos e em revistas de circulação nacional³² que relatam e analisam o processo de mobilização dos professores no final da década de 70. Esse movimento tinha como

³¹ COSTA, Mary Garcia. Importância Social das Creches Comunitárias: perfil do usuário. In: COSTA, Ana Alice Alcântara (org.) *Creche Comunitária. Uma alternativa popular*. Salvador: NEIM/UFBA; EGBA; SEC, 1991.

³² BRZEZINSKI. Iria. Trajetória do Movimento para as Reformulações Curriculares dos Cursos para Profissionais da Educação: do Comitê (1980) à ANFOPE (1992). In: *Em Aberto*. Brasília 12 (54) abr-jun, 1992. p 75 a 86.



temas básicos a falência do ensino e da organização escolar pública brasileira, a redescoberta da responsabilidade social do professor e a necessidade da sua participação na elaboração da legislação educacional que se anunciava com a formulação da nova Carta Magna.

A temática formação do educador passou a se constituir no foco que deflagrou a organização de comitês estaduais, congregando professores e estudantes por todo Brasil e culminando com a formação, em 1980, da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCF), de que participavam professores e representantes do MEC. Essas discussões marcaram toda a década de 80 e, em 1990, a Associação Nacional pela Formação de Profissionais de Educação (ANFOPE) passou a ter existência jurídica.

Dessa forma, o final dos anos 70 e a década de 80 se caracterizam como momentos importantes de lutas pela redemocratização do país. Em 1987, foi instalada a Assembléia Nacional Constituinte e, em 1988, foi promulgada a nova Constituição Brasileira, a Constituição Cidadã, que reinstaura os princípios democráticos e reafirma os direitos universais do homem.

2.4 O momento atual da escola pública no Brasil

A década de 90 traz, para países como o Brasil, a necessidade inevitável de realizar profundas transformações na sua organização social. Os rumos que vem tomando a sociedade contemporânea indicam, ao mesmo tempo, o risco da exacerbação das diferenças entre países ricos e pobres, bem como entre segmentos ricos e pobres dentro de uma mesma sociedade e a produção de uma nova forma de analfabetismo e de exclusão social. O conhecimento teórico-técnico, auxiliado pelas tecnologias da informação e pela capacidade de invenção, passa a ser a força de trabalho de maior valor e, portanto, a educação e a criatividade se constituem em meios necessários e indispensáveis para uma inserção na vida social e no mundo do trabalho. Ao se considerar que, nesse cenário, os países com populações que apresentam os mais elevados níveis de educação escolar se situam em posição privilegiada em relação àqueles





com baixo padrão de escolaridade, podem-se vislumbrar as dificuldades dos demais que, como o Brasil, não possuem o lastro de uma educação básica universalizada³³.

É a partir dessas preocupações que a nação brasileira vem se organizando seja através do Estado, seja através da sociedade civil, para vencer os hiatos existentes no seu processo de desenvolvimento. A Constituição Brasileira de 1988 fornece as condições legais para a construção de uma sociedade democrática e o desenvolvimento pleno dos seus cidadãos. Para atender ao disposto na Constituição, foi necessário, do ponto de vista da educação, o seu reordenamento legal e institucional, o que ocorreu com a aprovação da Lei Nº 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 e com a aprovação da Emenda Constitucional Nº 14 e com a conseqüente criação do FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Lei 9424/96), também nesse mesmo ano.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394 estabelece, como incumbência da União, “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (Art. 9º – I). No período de 1997 a 2000, propostas diferentes de PNE foram formuladas, discutidas e encaminhadas ao Congresso Nacional, pelo MEC e por organizações da sociedade civil. Embora desde 1997, durante o II CONED – Congresso Nacional de Educação³⁴, já se tivesse construído um texto integral do PNE, só em janeiro de 2001 uma versão final do documento foi aprovada pelos deputados e senadores – a Lei 10.172, de 09/01/2001, que “aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências”.

O relatório brasileiro apresentado na reunião de ministros da educação dos países que constituem o grupo EFA-9³⁵, realizada em

³³ PAIVA, Vanilda & Warde, Mirian J. Novo Paradigma de Desenvolvimento e Centralidade do Ensino Básico. Paiva, Vanilda (org.). *Transformação Produtiva e Equidade: a Questão do Ensino Básico*. São Paulo: Papyrus, 1995, pp. 9-40.

³⁴ Esse Congresso foi promovido pelas principais entidades representativas de educadores e realizado em Belo Horizonte, no *campus* da UFMG, em novembro de 1997.

³⁵ O grupo EFA-9 (Education for All) é constituído pelos nove países em desenvolvimento mais populosos do mundo: além do Brasil, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.



Recife – PE, no período de 30 de janeiro a 2 de fevereiro de 2000, faz um balanço dos anos 90, assinalando os avanços do período e os desafios que ainda precisam ser superados nos próximos anos. Entre as principais conquistas do sistema educacional brasileiro, o Relatório³⁶ menciona: o reordenamento legal e institucional; o crescimento das taxas de escolarização; a redução dos índices de analfabetismo; a rápida expansão do Ensino Médio e do Ensino Superior; a elaboração de diretrizes e de parâmetros curriculares; a ascensão educacional das mulheres; o fortalecimento do Terceiro Setor; a implantação de um moderno sistema de informações.

Os dados disponíveis mostram que, na década de 90, a taxa de analfabetismo entre a população com 15 anos ou mais caiu de 20% para 13%. Em relação ao Ensino Fundamental, a taxa de escolarização líquida subiu de 86% para 96%, a taxa de aprovação cresceu de 60% para 80%, e uma forma nova e mais eqüitativa de financiamento da escola pública foi implantada – o FUNDEF.

Em relação ao Ensino Médio, mesmo que a expansão recente tenha sido grande – o total das matrículas duplicou durante a década – um grande déficit ainda persiste, especialmente no nível médio, onde apenas cerca de 1/3 da população na faixa dos 15–17 anos está estudando.

Apesar desses inegáveis avanços, ainda são muitos os desafios a serem enfrentados, destacando-se entre eles: a universalização da Educação Infantil; a regularização do fluxo escolar e conseqüente diminuição dos índices de distorção idade-série, que ainda são elevados no país (46,6% no Ensino Fundamental e 55,2% no Ensino Médio, em 1988); a melhoria das taxas de transição (aprovação, reprovação e evasão); a expansão do Ensino Médio, para citar alguns dos mais importantes, situando-se acima de todos eles a questão da melhoria da qualidade da escola, que teria como conseqüência a própria diminuição dos problemas acima apontados.

Retomando as considerações iniciais deste texto, é indispen-

³⁶ O EFA-9 – *Relatório brasileiro* destaca avanços na educação, bem como os documentos denominados *Informa Nacional Brasil – EFA 2000 – Educação para Todos – Avaliação do Ano 2000* e *Desempenho do Sistema Educacional Brasileiro: 1994-1999* estão disponíveis no site do INEP: www.inep.gov.br/noticias/news.



A gestão da educação escolar hoje: o desafio do pedagógico

sável se perguntar: de que educação, de que escola, de que cidadania pode-se falar hoje? Observou-se que esses conceitos foram sofrendo profundas transformações ao longo do tempo. Será que a escola brasileira conseguiu se colocar dentro do seu tempo? Os fatos históricos aqui indicados demonstram a fragilidade do sistema educacional brasileiro e o quanto de esforço é preciso ainda para se construir a escola que se quer. Que tipo de educação escolar é fundamental para o Brasil, hoje? O que precisa ser feito para construir a escola necessária?

O momento atual é muito importante para a educação brasileira. Dispõe-se de instrumentos legais, construídos com a participação da sociedade civil, mormente de educadores, e de políticas públicas voltadas para o fortalecimento da escola. Como tornar concretas todas essas conquistas? Essa não será uma responsabilidade, também, dos diretores de escolas? Esses, juntamente com a equipe escolar, com os alunos e a comunidade, devem empenhar os seus melhores esforços na construção de uma educação escolar de qualidade e exercer uma vigilância cidadã para que os poderes públicos cumpram corretamente o seu dever, inscrito na Constituição Brasileira.

3. O pedagógico: foco central da gestão escolar

Um novo sentido se põe para a administração da educação nas formas de organização curricular e na gestão das escolas que têm a responsabilidade de formar seres humanos capazes de enfrentar, com dignidade e possibilidades, as complexidades e perplexidades do mundo hodierno.

(Naura Carrapeto Ferreira)

3.1 Introdução

A escola tem um papel específico e muito diferenciado das outras instituições sociais: ela é o lugar, por excelência, onde o processo intencional de ensino-aprendizagem ocorre. E, para cumprir a tarefa de transmitir determinados conhecimentos, os conhecimen-





tos denominados escolares, é que a escola se constituiu como uma indispensável instituição social criada pela sociedade letrada.

O processo educativo, pedagógico, ocorre, é claro, em todos os âmbitos da vida social, pela imersão dos indivíduos no ambiente familiar, no espaço cultural formador, pelas trocas informais, através dos meios de comunicação, através do trabalho. Contudo, é a escola a única instituição que tem o papel explícito de intervir no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, no processo de desenvolvimento dos indivíduos, através de uma atuação sistemática, provocando mudanças nesses processos e permitindo a reconstrução, pelos sujeitos que a ela têm acesso, dos conhecimentos construídos pela humanidade ao longo da sua história.

Assim, os profissionais que trabalham na escola têm uma função pedagógica bastante diferenciada: cabe-lhes a importante tarefa de fazer a mediação entre o aluno e o saber sistematizado, de iniciá-lo no conjunto de normas e regras que regem o mundo letrado, de possibilitar o desenvolvimento, pelo aluno, dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que lhe permitirão participar, como cidadão ativo, no mundo contemporâneo.

3.2 O diretor da escola como líder pedagógico

O diretor da escola, portanto, é diretor de uma instituição social que tem o aspecto pedagógico como seu foco central. Todas as suas decisões devem ser orientadas por critérios pedagógicos e devem responder a uma mesma pergunta: a atitude tomada, a ação desencadeada visa, de fato, à melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos? Os aspectos administrativos, burocráticos, organizacionais do trabalho do diretor devem todos estar a serviço dessa questão. Para realizar essa tarefa, ele precisa, então, combinar duas características fundamentais: competência técnica e liderança pedagógica.

Não é sem razão que a LDB, ao tratar dos profissionais da educação, define, no seu artigo 67, parágrafo único, que “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada





A gestão da educação escolar hoje: o desafio do pedagógico

sistema de ensino”. E o Conselho Nacional de Educação, ao normatizar esse dispositivo da LDB, coloca, na Resolução CEB/CNE 03/97, Artigo 3º, § 1º:

a experiência docente mínima, pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer funções de magistério, que não a de docência, será de 2 (dois) anos e adquirida em qualquer nível ou sistema de ensino público ou privado.

Essa exigência está relacionada com a compreensão de que o domínio de conteúdos escolares, a prática de sala de aula, o conhecimento das relações educativas que ocorrem no interior da escola são condições indispensáveis para o exercício daquelas funções que oferecem suporte pedagógico direto às atividades de docência, como é o caso da função do diretor.

No entanto, as experiências existentes hoje, no país, mostram que o exercício do magistério não necessariamente credencia o professor a ser diretor. Por essa razão é que existe, atualmente, uma grande preocupação com o processo de escolha do diretor, que deve se pautar por princípios democráticos. Alguns sistemas de ensino, preocupados em garantir a qualidade do processo de escolha, vêm colocando, como etapas da seleção, a prova de conhecimentos, a apresentação de titulação e a demonstração, perante a comunidade, de propostas e alternativas para melhorar a eficiência e a eficácia da escola³⁷.

Dentre tudo isso, o importante é que o diretor, antes de tudo, seja um professor, um educador. E, para gerir a escola, ele deve assumir essa posição com clareza e com domínio dos requisitos que vão lhe possibilitar atuar a partir de critérios pedagógicos.

Essa compreensão tem sido encontrada entre diretores de escolas que vêm desenvolvendo um trabalho bem-sucedido, como atesta o depoimento de uma diretora de escola pública estadual³⁸:

³⁷ AMARAL SOBRINHO, José. *Gestão Escolar: Colocando Pingos nos “Is”*. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 1999, p. 24.

³⁸ ATTA, Dilza. O acompanhamento pedagógico do trabalho escolar. *Revista de Educação CEAP*. Salvador: Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica. ano 8, n. 31, 2000.





Gestão para o sucesso escolar

para dirigir uma escola, é preciso ter competência técnica, isto é, saber organizar seu trabalho e o da escola, ter domínio dos conteúdos escolares, desenvolver boas relações humanas e ter espírito de justiça para coordenar, com tranquilidade, professores, alunos e funcionários.

É importante destacar, porém, que o trabalho do diretor, que deve ser eminentemente pedagógico, não pode se confundir com o dos demais agentes educativos da escola, nem significa a assunção de mais responsabilidades do que aquelas a ele já atribuídas. Trata-se, na verdade, passar a ver a função de um outro ponto de vista: em vez do administrador, ele é um educador, um gestor pedagógico de uma instituição especificamente pedagógica, um profissional cujo trabalho tem uma dimensão pedagógica, tanto explícita quanto implícita.

De forma explícita, toda a sua atividade deve ser regida por requisitos pedagógicos, isto é, relacionados com a aprendizagem dos alunos. O uso do espaço escolar, a organização do calendário letivo, a distribuição do tempo escolar, a organização do recreio, a arrumação das salas de aula, a reforma e ou construção de uma sala de aula, a distribuição dos professores pelas diversas classes, a definição dos horários das reuniões da equipe escolar e todos os demais aspectos que fazem parte do cotidiano de uma escola devem ser definidos a partir de critérios pedagógicos e não só administrativos. E a própria forma de tomar decisões quanto a esses aspectos é, em si mesma, pedagógica: se as decisões são realizadas de forma participativa pelo coletivo da escola, se são assumidas por todos como decisões que vão proporcionar uma melhor aprendizagem dos alunos, a direção estará desenvolvendo uma gestão democrática e tornando a escola um espaço de exercício da cidadania.

Diz-se também que o trabalho do diretor tem uma dimensão pedagógica implícita, porque suas atitudes e o modo como ele conduz a sua prática servem de referência a todos os que participam da escola. As crenças, os sentimentos, as atitudes do diretor, bem como os valores que orientam sua prática se constituem em verdadeiras *mensagens* que vão sendo lidas pelo conjunto da escola. Ocu-





A gestão da educação escolar hoje: o desafio do pedagógico

pando ele a posição de liderança que ocupa, tais mensagens devem estar sintonizadas com as concepções de escola e de cidadão que se quer formar, concepções essas resultantes de construção coletiva de toda a equipe escolar e expressas na proposta pedagógica. Nunca é demais lembrar a força que tem o exemplo. Assim, uma prática bem planejada, organizada e coletiva, orientada por princípios éticos que têm como base o respeito ao outro e a seriedade e honestidade no trato da coisa pública, constitui-se em modelo para alunos, professores, funcionários e pais.

Inúmeros estudos vêm mostrando que são elementos de peso nas gestões bem – sucedidas as expectativas positivas que o diretor tem das possibilidades de crescimento de alunos e professores. Isso significa acreditar “... que todas as crianças são ensináveis, desde que o trabalho didático-pedagógico seja feito com adequação às suas características e necessidades”³⁹. Quando o diretor defende esse princípio, ele pode influenciar positivamente o trabalho dos professores nessa mesma direção. Isso se constitui em uma das bases para a construção de uma cultura do sucesso escolar.

A importância da atitude que o diretor assume diante do seu trabalho está bem clara na fala de uma diretora de escola pública municipal, cuja atuação, muito significativa, foi objeto de reportagem em uma revista que analisa e divulga os indicadores socioeconômicos do Estado da Bahia⁴⁰:

acho que atuando na direção da escola influencio muito meus companheiros de trabalho. Passo minha alegria, minha paixão. Vou às salas de aula e minha interferência é aceita porque esta se baseia no respeito pelo profissional.

3.3 A definição de responsabilidades: ponto crucial da gestão

A atuação do diretor vista da perspectiva que está sendo aqui apresentada, pode confundir-se, em alguns momentos, com a do

³⁹ MELLO, Guiomar Namó de. *Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 182.

⁴⁰ Depoimento de Diretora de uma escola pública municipal de Salvador. In: *BAHIA, Análise e Dados*. V. 9, n. 1, junho, 1999, p. 6.





serviço de coordenação pedagógica e mesmo com a de outros profissionais da escola. É bom lembrar que aí todas as áreas de atuação têm seus pontos de interseção, isto é, têm espaços interdependentes de trabalho comum, e é por isso que se torna de fundamental importância o estabelecimento de princípios e de critérios claros que irão orientar a atuação de todos.

Entretanto, é preciso evitar a superposição e a confusão de papéis e de tarefas. Além de perda de tempo e desperdício de energia, essa superposição pode criar áreas desnecessárias de atrito entre os profissionais da escola e, em alguns casos, resultar em um repasse irresponsável de atribuições que terminam não sendo cumpridas, em prejuízo dos alunos. É tarefa do diretor evitar que isso ocorra.

Para tanto, ele precisa se reconhecer como líder que deve articular os esforços na direção de um trabalho planejado coletivamente, bem definido e bem distribuído.

Ainda que a equipe escolar deva se sentir responsável pela escola como um todo e comprometida com seu objetivo maior, a formação do aluno, cada segmento da escola tem responsabilidades específicas. Dessa forma, só a título de exemplo, enquanto o coordenador pedagógico articula diretamente o trabalho dos professores, o diretor articula o trabalho global da escola. Enquanto os funcionários fazem a manutenção dos espaços e se responsabilizam pelos aspectos burocráticos (matrículas, transferências, preenchimento de formulários etc), o diretor coordena e acompanha o trabalho dos funcionários.

Nesse contexto, é importante que o diretor não perca de vista que o seu maior desafio é construir uma escola de qualidade, dentro dos princípios da gestão democrática. E isso significa partilha e equilíbrio de poder e de responsabilidades, concepção conjunta, com a equipe escolar e com os alunos e suas famílias, de objetivos e de processos para alcançá-los. Avaliações conduzidas sobre o trabalho das escolas, em alguns estados do Brasil, mostram que, em





A gestão da educação escolar hoje: o desafio do pedagógico

uma escola organizada administrativamente, onde há ampla circulação de informação e espaços para debates e decisões coletivas, há também uma produção pedagógica mais qualificada⁴¹.

3.4 Algumas condições básicas para o desenvolvimento de uma gestão cujo foco é o sucesso do aluno

Nos últimos anos, tem-se visto o crescimento de estudos, pesquisas e publicações sobre a gestão educacional⁴². Todo esse material fornece indicações importantes sobre os processos de construção da gestão democrática e dele podem ser extraídas algumas das ações que o diretor não deve deixar de realizar, na tarefa de construção de uma escola que tenha como foco o sucesso escolar dos seus alunos. É com o objetivo de sistematizar as contribuições feitas por esses trabalhos que se apresentam aqui algumas ações consideradas básicas na condução da gestão escolar:

- Reconhecer a escola pública como espaço público de convivência democrática e como espaço de exercício da cidadania.
- Criar um clima apropriado de trabalho, para que os profissionais da escola exerçam com alegria, tranquilidade e espírito de equipe as suas funções.
- Estabelecer um processo claro de comunicação, criando fluxos de informações e o seu compartilhamento.
- Coordenar o trabalho coletivo de construção ou reconstrução da proposta pedagógica da escola e o plano para sua viabilização.
- Coordenar o trabalho coletivo de construção ou reconstrução do regimento escolar, tendo em vista a proposta pedagógica.
- Orientar a atuação da direção e da escola pelos princípios, objetivos e metas definidos na proposta pedagógica e pelas regras de convivência estabelecidas no regimento escolar.

⁴¹ PAIXÃO, Regina da. O Colegiado Escolar como Instrumento de Gestão Participativa: A Vivência de Mato Grosso do Sul. In: *Gestão escolar: desafios e tendências*. Antonio Carlos R. Xavier, José Amaral Sobrinho, Fátima Marra, org. – Brasília: IPEA, 1994, p. 120.

⁴² Ver, por exemplo: *Gestão Educacional: Tendências e Perspectivas*. São Paulo: CENPEC, 1999 – (Séries Seminários CONSED) [e] *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*/ Naura Ferreira (org.). – São Paulo: Cortez, 1998 [e] *As Organizações Escolares em Análise*. António Nóvoa (org.). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.



Gestão para o sucesso escolar

- Gerir, juntamente com a unidade executora da escola (caixa escolar, conselho escolar, associação de pais e mestres), os recursos financeiros a ela repassados, tendo em vista as metas colocadas na proposta pedagógica.
- Incentivar a criação de projetos que promovam o processo de ensino-aprendizagem, seja propostos pelos alunos, seja propostos pelos professores.
- Buscar trocas de experiências com outras escolas.
- Constituir a escola como espaço de formação contínua de todos os profissionais que dela participam, estimulando momentos sistemáticos de estudos, debates, trocas de experiências;
- Acompanhar continuamente, com os professores e com o serviço de coordenação pedagógica, o desempenho dos alunos (evasão, dificuldades de aprendizagem), identificando os problemas existentes, buscando as soluções necessárias, em tempo hábil.
- Estimular o processo de auto-avaliação (avaliação institucional) da escola, com indicadores identificáveis, que possam ser operados por todos com clareza.
- Articular as ações desenvolvidas nas escolas com a política educacional do município e do estado, buscando conhecer as agendas das políticas públicas de educação no país.
- Estabelecer relações entre a escola e a comunidade, estimulando a participação dos pais nos conselhos escolares, nas reuniões e demais atividades da escola.
- Representar a escola em suas relações com a comunidade e buscar parcerias locais ou externas.
- Coordenar a administração de pessoal e de material no âmbito da escola, a fim de que estejam sempre presentes as condições necessárias para a aprendizagem dos alunos.
- Supervisionar os espaços da escola, cuidando para que eles sejam um reflexo da sua proposta pedagógica e se constituam, de fato, em espaços de construção da cidadania.
- Buscar o apoio das autoridades competentes, reivindicando o atendimento às necessidades da escola.
- Acompanhar, cuidadosamente, o preenchimento dos ma-



A gestão da educação escolar hoje: o desafio do pedagógico

pas de resultados escolares, garantindo a sua fidedignidade e confiabilidade.

- Colocar em evidência os resultados positivos alcançados pelos alunos e pelas iniciativas da equipe escolar.
- Orientar a atuação da equipe escolar pelos resultados do acompanhamento e da avaliação de suas ações.

Os pontos aqui indicados dizem respeito tanto ao diretor de uma escola de pequeno porte quanto ao diretor geral e aos diretores ou vice-diretores de turno das escolas de médio e grande porte, que devem trabalhar articuladamente. A riqueza e a complexidade do trabalho cotidiano do diretor nem se define nem se esgota na lista de ações aqui apresentada.

O diretor, leitor deste texto, certamente descobrirá muitos outros aspectos que não foram considerados e que fazem parte da realidade da sua escola. Esses aspectos e outros vão se efetivar diferentemente em cada escola. Cada uma delas tem o seu modo de ser, resultante da diversidade de seus atores, das múltiplas relações que nela ocorrem. E a capacidade que a escola tem de identificar o seu próprio modo de ser, de construir a sua identidade própria, de “mostrar a sua cara”, é considerada como um importante indicador da qualidade do seu trabalho.

A questão da identidade da escola é um fator tão importante, que a própria legislação educacional brasileira vigente, sintonizada com as discussões educacionais mais recentes, que defendem a importância do reconhecimento e da valorização da diversidade presente na escola, enfatiza, com bastante clareza, seja na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), seja nos pareceres emanados do Conselho Nacional de Educação, que cada escola deve construir a sua autonomia através da elaboração de propostas pedagógicas que

deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino⁴³.

⁴³ Resolução CEB/CNE 02/98, Art. 3º, inciso II.



Da análise dos artigos da nova LDB que tratam da organização da educação nacional, pode-se também destacar o poder de decisão que é dado à escola e o espaço que a ela deve ser assegurado. Tanto os sistemas de ensino quanto suas escolas podem desenvolver formas variadas de organização que a própria lei estimula. Os artigos 22 a 28 e ainda os artigos 32 a 34 tratam das possíveis formas de organização, com grande flexibilidade, permitindo às escolas se organizarem a partir de decisões tomadas com base na análise dos elementos que as identificam. O Parecer Nº 05/97, do Conselho Nacional de Educação, ao comentar esses artigos, mostra a abertura que foi dada às instituições de ensino para se organizarem, delegando-se uma nova autoridade à escola, ainda que respeitadas as normas curriculares e outros dispositivos legais.

Assim, cabe às secretarias de educação fornecer as condições para que as escolas alcancem a sua autonomia, construam a sua identidade, e cabe às escolas descobrir as suas próprias formas de conquistar essa autonomia. E a autonomia só pode ser conquistada através de um trabalho competente, articulado, coletivo. Aqui é importante lembrar que a autonomia não significa nem soberania, nem independência total.

A autonomia é um conceito relacional e a autonomia da escola precisa ser entendida num contexto de interdependência. Há uma interdependência entre cada escola e a rede ou sistema de ensino à qual ela pertence; entre cada uma das escolas que compõem a rede ou sistema de ensino; entre cada rede ou sistema de ensino e o sistema de ensino nacional. Por isso, é indispensável que o diretor tenha domínio da legislação educacional do seu país, do seu estado e do seu município, para que ele possa trabalhar na construção da autonomia de sua escola, sem perder de vista a unidade educacional do país como um todo.

É por isso que se diz que a escola é o espaço de encontro entre as políticas públicas de educação nacional e as políticas públicas de educação local. O currículo escolar é uma das áreas onde essa relação entre interdependência e autonomia mais claramente se expressam, e esse é um ponto importante.

Pode parecer difícil, árdua, a tarefa de ser diretor de uma





A gestão da educação escolar hoje: o desafio do pedagógico

escola hoje: construir uma escola democrática, autônoma, participativa; uma escola que, de fato, ensine e se constitua em espaço de construção da cidadania; uma escola aberta à comunidade, que trabalhe em parceria, que vá além dos seus próprios muros. De fato, o que se espera da escola é muito complexo. No entanto, isso não significa pensar que tais tarefas não são realizáveis. Há muitos exemplos, hoje, pelo país inteiro, de que isso é possível.

E é possível porque o diretor não está sozinho nessa caminhada. Quando se defende uma gestão democrática devem ser criados os mecanismos para que ela se efetive. Entre esses mecanismos, dois se constituem como essenciais: a construção e execução da Proposta Pedagógica e a criação e funcionamento dos Conselhos Escolares. A proposta pedagógica será objeto de análise na 5ª parte deste texto, e os conselhos receberão um tratamento especial em momento oportuno.

Contudo, não se pode deixar de enfatizar aqui a razão da existência dos conselhos escolares. Eles devem existir para, juntamente com o diretor, construir essa escola tão necessária e por todos tão almejada. Se o diretor for capaz de construir, com esses Conselhos e com o coletivo da escola, relações de parceria, de compartilhamento de responsabilidades e de definições claras de tarefas, será possível esperar, em troca, motivação, cooperação, realização de práticas inovadoras e soluções objetivas para os problemas enfrentados, baseadas em critérios pedagógicos, que se viabilizarão através de um trabalho administrativo de alta qualidade.

4. Indicadores de qualidade da escola: base para a construção de critérios orientadores da gestão escolar

... apesar das debilidades metodológicas da investigação sobre escolas eficazes, a consistência dos resultados fornece provas irrecusáveis de que as escolas marcam diferenças significativas no que diz respeito ao aproveitamento dos alunos. O impacto produzido por esses resultados não se deve tanto à qualidade dos estudos efetuados, mas antes ao fato de que investigadores das mais diversas origens acadêmicas, base-





Gestão para o sucesso escolar

ando-se em pressupostos, teorias e metodologias distintas, terem chegado a conclusões semelhantes sobre os fatores escolares que interferem no sucesso dos alunos

(Thomas Good e Rhona Weinstein).

A complexidade do mundo contemporâneo se faz presente nas escolas e traz, para a sua equipe escolar e, sobretudo, para a sua direção, muitos desafios. Entre eles está o de considerar o significado social que a escola e, principalmente, a escola pública, foi tendo ao longo da história da humanidade e o papel que ela passa a desempenhar, hoje, no Brasil, para as classes populares que a ela tiveram maior acesso nos anos recentes. O que a sociedade exige da escola hoje? Aquela escola que apenas ensinava leitura, cálculo e escrita não responde mais às novas necessidades de formação do cidadão.

A LDB, no seu artigo 32, incisos I a IV, estabelece como objetivos da escola no Ensino Fundamental:

...o desenvolvimento da capacidade de aprender a partir do domínio da leitura e do cálculo;a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores, sobre os quais se baseia a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem,tendo em vista a aquisição de conhecimentos/habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Esse dispositivo legal expressa a complexidade da tarefa que está posta para a escola, bem como a sua grande responsabilidade na formação do brasileiro das classes populares, que precisa superar a sua condição de excluído dos direitos básicos do homem contemporâneo, entre eles o direito ao conhecimento, e se constituir em cidadão com possibilidade de participar dos bens materiais e culturais da humanidade. Como desempenhar bem essa tarefa? Esse é o grande desafio a que são chamados a responder todos os que pela escola são responsáveis e, em especial, o diretor que, pela posição que ocupa, tem a condição de agregar a todos nessa direção.





A gestão da educação escolar hoje: o desafio do pedagógico

Para isso, é preciso refletir sobre duas perguntas fundamentais: O que é uma escola eficaz? O que torna uma escola eficaz? Essas são questões que vêm preocupando os educadores e os responsáveis pelas políticas públicas de educação no mundo inteiro e orientando a realização e avaliação de reformas educacionais em vários países.

São inúmeras as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre as características que uma escola de qualidade apresenta. Apesar da diversidade de enfoques dados a essa questão, é possível identificar, hoje, na literatura publicada sobre o tema⁴⁴, alguns aspectos básicos que caracterizam uma escola eficaz e que vêm se constituindo em referencial, ancorados em amplo consenso, no apoio à regulação das organizações escolares pelos decisores de políticas públicas de educação em vários países do mundo e também por segmentos da própria escola e da sociedade, entre eles, diretores, professores, pais, conselhos sociais diversos de acompanhamento da escola.

Usualmente chamados de indicadores de qualidade da escola, esses aspectos podem-se constituir na base para a construção de critérios orientadores do trabalho do diretor, bem como em referenciais para o acompanhamento e a avaliação da qualidade da escola. Contudo, uma ressalva importante não pode deixar de aqui ser feita: se, por um lado, esses indicadores trazem referências testadas e discutidas pela literatura nacional e internacional, por outro, eles não podem se constituir em padrões homogeneizadores e mesmo empobrecedores da própria dinâmica escolar. A escola, como a vida, está em contínuo movimento, e esses indicadores devem ser considerados a partir do contexto de cada escola, das condições específicas e dos diferentes momentos do seu trabalho.

⁴⁴ Ver os seguintes trabalhos, entre outros: XAVIER, Antônio C. da R. & PLANK, David & AMARAL SOBRINHO, José A Escola eficaz, escola de qualidade: novos paradigmas para a gestão da escola. In: *Guia de Consulta do Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação – PRASEM*/ Organizado por Terri Demsky e Maristela Rodrigues. Brasília: Projeto Nordeste, 1997. p. 193. [e] NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: *As Organizações Escolares em Análise*. Coordenação de António Nóvoa. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 13 a 43 [e] Mello, Guiomar Namó de *Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1997.



O que é uma escola eficaz? O que torna uma escola eficaz? A seguir, são apresentados alguns indicadores de qualidade da escola para os dias de hoje.

4.1 Tipo de gestão da escola

O tipo de gestão desenvolvido na escola, conforme já foi colocado em outras partes deste texto, é considerado um dos indicadores mais significativos de qualidade, pois todos os demais estão a ele diretamente ligados. Assim, aqui será feita apenas uma síntese das características de uma gestão eficaz: ela deve ser uma gestão democrática; participativa; que busca o apoio das autoridades; que constrói parcerias; que tem como foco a aprendizagem dos alunos; que organiza toda a escola na direção da construção e desenvolvimento de um currículo voltado para o exercício da cidadania; que está preocupada com o contínuo aperfeiçoamento da equipe escolar; que tem a proposta pedagógica, construída coletivamente, como seu eixo de ação; que orienta seu trabalho e o da equipe escolar a partir dos resultados do acompanhamento e da avaliação das ações da escola.

Para que a gestão desenvolva essas características é fundamental que o diretor tenha liderança e competência técnica: capacidade de administrar e de orientar seu trabalho por critérios pedagógicos. Glatter define bem o que caracteriza uma gestão eficaz:

grande sensibilidade da direção em relação aos processos de aperfeiçoamento, principalmente, em relação à inovação da gestão; sistema de valores orientado em termos de objetivos educacionais, sociais e comunitários; interação e comunicação intensivas entre indivíduos e grupos; planificação e ação colaborativa entre atores internos e externos à organização escolar⁴⁵.

São esses, portanto, os elementos essenciais da gestão que produz uma escola eficaz.

⁴⁵ GLATTER, Ron. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: *As Organizações Escolares em Análise*. Coordenação de António Nóvoa. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995 p. 148.





4.2 Clima de trabalho

Os estudos sobre o clima das organizações escolares identificam basicamente quatro tipos de climas: o autoritário explorador, o autoritário benevolente, o participativo de caráter consultivo e o participativo grupal. Quanto mais a organização escolar se aproxima do clima participativo grupal, maiores são as probabilidades de ela constituir-se em ambiente escolar eficaz.

Mas o que define o clima participativo grupal? Segundo Brunet⁴⁶ é aquele em que o diretor confia nos professores e nos demais agentes escolares; tem altas expectativas em relação às possibilidades de aprendizagem dos alunos e estimula toda a escola nessa mesma linha; as decisões são tomadas pela organização como um todo; a comunicação é um elemento constante e se faz em todas as direções; o ambiente é ordenado e sinaliza com clareza para alunos e professores o propósito da instituição; os professores se sentem envolvidos e implicados no seu trabalho; todos se sentem responsáveis pelo sucesso da escola e unem seus esforços para atingir os objetivos e fins da organização. Além disso, em um clima que propicia o sucesso, as relações são temperadas com bom humor, as pessoas se apóiam mutuamente e buscam soluções criativas para os desafios cotidianos.

4.3 Apoio das autoridades

O poder público é o parceiro fundamental da escola, e quanto maior é o seu grau de envolvimento e de compromisso, maior a probabilidade de que a escola tenha êxito na tarefa a que se propõe. O apoio do poder público se expressa, por exemplo, na aparência física, nas condições das instalações e do mobiliário, na disponibilidade de equipamentos necessários à modernização dos processos pedagógicos, na existência de acompanhamento sistemático ao trabalho dos professores, na garantia do tempo de aprendizagem, no fornecimento regular de uma alimentação nutritiva aos

⁴⁶ BRUNET, Luc. Clima de Trabalho e Eficácia da Escola. In: *As Organizações Escolares em Análise*. op. cit. p.130.



alunos, na disponibilidade de livros e de outros materiais didáticos, na qualificação dos docentes, na garantia de transporte seguro para os que freqüentam escolas distantes de suas casas.

Se esses elementos não estão presentes na escola, cabe principalmente ao seu diretor buscar o apoio das autoridades competentes. É indispensável que a escola exerça uma vigilância permanente em relação às obrigações da União, dos estados e dos municípios para com a educação e tenha a iniciativa de exigir o apoio devido dos órgãos responsáveis. Por outro lado, é desejável que a escola, quando comprovados os limites e conhecidas as impossibilidades de um apoio mais amplo e imediato do poder público, busque outras formas de parceria, a título de complementação de recursos, a fim de assegurar as condições mínimas necessárias para o pleno cumprimento dos objetivos de suas ações.

O movimento das escolas na busca de parcerias com setores não governamentais pode, sem dúvida, contribuir para um avanço no sentido de conseguir um comprometimento cada vez maior da sociedade com a educação, através de formas diversas de colaboração, comuns em outros países, mas ainda pouco disseminadas no Brasil.

4.4 Participação da comunidade

A participação da comunidade na escola tem sido incluída como um dos princípios da gestão democrática, não só no Brasil como nas reformas educacionais que vêm sendo encaminhadas em outros países, pelo que a presença dos pais representa na escola, como elemento de acompanhamento de sua função social. Por outro lado, os trabalhos sobre escola eficaz mostram que, quando há, no grupo familiar da criança, o reconhecimento da importância da educação para sua vida, ainda que esse grupo não tenha a constituição de uma família nuclear, cria-se um ambiente que encoraja a aprendizagem, fazendo com que o aluno se saia melhor na escola.

Fica evidenciado, também, que a construção de uma visão positiva a respeito da educação que a escola pode fornecer depende, em grande parte, da participação que os pais ou responsáveis têm na vida escolar dos seus filhos. A esse respeito, chama-se a aten-





A gestão da educação escolar hoje: o desafio do pedagógico

ção para o fato de que não se pode esperar que a família forneça sozinha, o suporte para o desenvolvimento de uma perspectiva positiva da educação. As escolas devem envolver, de forma significativa, as famílias na educação de suas crianças.

Esse envolvimento, contudo, deve ir além dos eventuais encontros de pais. Eles devem incluir, entre outros aspectos, a identificação dos elementos culturais da comunidade que podem ajudar a fazer a ligação entre os objetivos da escola e os objetivos sociais do grupo ou comunidade aos quais os pais e alunos pertencem. Outros trabalhos mostram o impacto da presença atuante do Conselho Escolar no desempenho dos alunos.

Estudo realizado pelo SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) indica que existe estreita associação entre a implementação de Conselhos Escolares, com a participação efetiva dos pais, e o resultado obtido pelos alunos nas provas aplicadas. Assim, é considerado um indicador de qualidade da escola o estímulo que ela fornece para a participação dos pais na vida escolar dos filhos e para a participação da comunidade como um todo.

4.5 Composição e dinâmica curricular

Uma concepção ampla de currículo, com a percepção clara de que ele está presente e sendo transmitido por e em todas as ações da equipe escolar e atividades realizadas no espaço escolar, vem sendo considerado um elemento central na caracterização de uma escola eficaz. O currículo é um dos elementos centrais da escola e sua razão principal de ser. O *que* ensinar e o *como* ensinar devem ser preocupações centrais da escola e quanto maior a importância dada por ela a essas preocupações maior a probabilidade de ela se tornar eficaz.

É considerada uma escola eficaz aquela cujo currículo está voltado para o desenvolvimento de princípios éticos, estéticos e políticos; para os aspectos de participação e integração com a comunidade; um currículo que amplia as possibilidades de que os alunos desenvolvam, no espaço da escola, as competências necessárias à integração na vida contemporânea e ao exercício da cidadania.





4.6 Professores qualificados

A existência de professores qualificados é considerada uma condição essencial para o sucesso da escola. Qualificação se refere tanto à qualidade da formação inicial recebida pelos professores quanto ao processo continuado de formação em serviço, que se dá no interior da própria escola ou através de cursos de ampliação e atualização de conhecimentos escolares específicos e técnico-pedagógicos.

As pesquisas mostram que apresentam melhor desempenho, aquelas escolas que se constituem em espaços de formação permanente de seus profissionais, isso ocorrendo tanto de maneira formal quanto informal. O caráter formal se refere ao tempo determinado para reuniões e encontros sistemáticos de estudos e discussões teóricas que servem para fundamentar a prática cotidiana e permitir a renovação dessa prática. O caráter informal corresponde às trocas espontâneas de experiências e de preocupações e à busca de soluções coletivas, propiciadas pelo próprio clima participativo que se estabelece na escola.

Outro aspecto relacionado com a qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor diz respeito às suas condições de trabalho, tais como: tamanho das turmas que atende, horário de trabalho, tempo disponível para preparação das aulas, presença de profissional preparado para o acompanhamento e apoio sistemático da sua prática educativa, qualidade dos recursos didáticos existentes na escola, local próprio para reuniões de estudo.

A remuneração dos professores é outro ponto essencial. O professor bem remunerado pode realizar um trabalho melhor, por várias razões: não precisa acumular horas excessivas de trabalho, nem dispersar sua energia atendendo a escolas diferentes; pode se concentrar mais, ter um melhor conhecimento dos seus alunos, ter mais tempo e disposição para se dedicar tanto à preparação das aulas quanto à correção dos trabalhos individuais dos alunos. Um bom salário melhora a auto-estima, possibilita a aquisição de livros, revistas e outros materiais de aperfeiçoamento profissional, além de lhe possibilitar o acesso a bens culturais como teatro, cinema etc. Hoje, é largamente reconhecido que a formação cultural do



A gestão da educação escolar hoje: o desafio do pedagógico

professor tem um grande impacto na aprendizagem dos seus alunos.

Uma escola de qualidade é, portanto, aquela que está preocupada com a qualificação dos seus profissionais e que está atenta tanto para identificar as necessidades de formação dos seus professores quanto para buscar as condições dessa qualificação. Os sistemas de ensino, responsáveis diretos pelo oferecimento dessas condições aos professores, devem ser acionados pelo diretor da escola, que tem a tarefa de zelar pela sua qualidade.

4.7 Formas de utilização do tempo

Existem claras indicações, nas pesquisas realizadas, de que o tempo dedicado às atividades escolares é um elemento fundamental para o sucesso dos alunos. Essas pesquisas indicam que os alunos daqueles professores que permanecem mais tempo em contato com as atividades escolares tendem a apresentar maior rendimento do que os daqueles que permanecem menos tempo. No entanto, é preciso entender que esse tempo não se refere apenas ao número de horas que se passa na escola, mas na maneira como esse tempo é utilizado por professores e alunos.

O tempo diário de dedicação ao estudo é considerado tão importante que a maioria dos países desenvolvidos trabalham com um período diário de, em média, seis horas, e a LDB, no seu artigo 34, recomenda que “seja progressivamente ampliado o período de permanência na escola”, que atualmente é de, no mínimo, quatro horas de trabalho. A forma como o tempo escolar está organizado, os aspectos que são privilegiados dentro desse tempo, a diversidade dos conteúdos trabalhados e a oportunidade de uso efetivo desse tempo com atividades significativas para os alunos são elementos que dão qualidade a esse tempo.

Por outro lado, a organização do tempo está associada à construção da autonomia do aluno, à sua capacidade de gerir seu próprio tempo de maneira ótima e eficiente. Vale ressaltar que é preciso tempo para aprender tanto os conteúdos escolares quanto o controle do próprio tempo, elemento fundamental no exercício da cidadania.

Considerando o peso dessa variável no desempenho escolar





dos alunos, aquela escola que propicia um tempo rico em oportunidades de trocas, de interações com o conteúdo escolar, de aprendizagens de convivência social, tem maior probabilidade de ser uma escola eficaz.

4.8 A organização do espaço escolar

A organização do espaço reflete a concepção curricular e metodológica adotada pela escola e por seus professores. Esse espaço não é só definido por um bom projeto arquitetônico, mas pelo uso pedagógico que dele é feito. Um espaço limpo, organizado, bonito e atraente é um elemento educativo de grande força. Os princípios da estética não são ensinados diretamente e sim apreendidos pela vivência, em um espaço que é organizado de tal forma que estimula a sensibilidade artística e criativa do aluno.

Nesse espaço, devem estar incluídas as salas de leitura ou bibliotecas, necessárias para a formação de novos leitores, condição indispensável à continuidade dos estudos pelos alunos e à formação do cidadão.

É essencial entender que o espaço de aprendizagem vai além da sala de aula e da própria escola. Ele inclui muitos outros espaços, tais como fábricas, oficinas, fazendas, teatro, cinema, praça, supermercado etc. Há indicações de que, quando se usam também esses espaços com o objetivo de trabalhar os conteúdos escolares, os alunos constroem aprendizagens mais significativas e, por isso, duradouras, além de estarem exercitando a participação na vida cotidiana.

No entanto, é na sala de aula que os alunos permanecem mais tempo. Nem sempre os professores estão atentos para a importância que a organização espacial da sala tem para a aprendizagem escolar. Uma sala que se movimenta, com carteiras arrumadas de formas diversas, permite interações, trocas e a participação de todos. Nem sempre o tamanho da sala de aula dá margem a essa movimentação, que não existe em função das más condições de trabalho e, nem sempre, do desinteresse do professor.

É bom destacar ainda que, na escola brasileira, diferentes turmas usam, nos três turnos, a mesma sala de aula.





A gestão da educação escolar hoje: o desafio do pedagógico

Muitas vezes, por ausência de um trabalho escolar que enfatize a cooperação e a integração entre os alunos, torna-se difícil cada turma dar um caráter pessoal à sua sala de aula – expor seus trabalhos, decorar as paredes, colocar murais, construir cantinhos, publicar o jornal da classe etc. Esse caráter pessoal é indispensável, para que se fortaleça o sentimento de pertencimento, o que, por sua vez, facilita a realização das aprendizagens tanto cognitivas quanto afetivas e sociais.

4.9 Formas de avaliação

O tipo de acompanhamento que a escola faz do desempenho dos seus alunos indica a sua eficácia. Para fazer bem esse acompanhamento, a escola deve ter clareza do que significa “bom desempenho”, ou seja, ter parâmetros definidos a partir dos quais possa estabelecer o processo de avanço ou não dos seus alunos.

Uma escola eficaz evita o fracasso de seus alunos pelo acompanhamento contínuo e pela identificação imediata das dificuldades que merecem uma atenção especial. Assim, o processo de recuperação paralela faz parte do cotidiano da escola e não ocorre apenas ao final das unidades ou do período letivo. A construção da autonomia do aluno também se faz através do processo de avaliação, quando ele é concebido como um elemento auto-regulador da aprendizagem.

Nesse contexto, a auto-avaliação é um instrumento que permite a construção da autonomia intelectual e emocional do aluno, porque lhe dá condições, com o apoio do professor, de conhecer suas possibilidades e seus limites, enfrentar os seus fracassos como momentâneos e descobrir as formas de vencê-los.

Uma avaliação contínua da própria escola como um todo, de seu currículo, de seus profissionais, de suas instalações, de seus processos de gestão e de suas relações com a comunidade também é essencial para a realização de um trabalho eficaz. O autoconhecimento da escola vai possibilitar a construção da sua identidade e um maior envolvimento dos profissionais que nela trabalham.





4.10 Reconhecimento público

A imagem pública que a escola passa a ter é um indicador de sua eficácia. Uma escola torna-se reconhecida publicamente por sua competência, quando é capaz de realizar um bom trabalho com seus alunos e com a comunidade que a cerca. Prédios novos ou reformados, bons equipamentos, professores qualificados e um clima escolar voltado para o sucesso dos alunos são aspectos que podem determinar o reconhecimento da eficácia de uma escola.

Quando os pais fazem um esforço grande para matricular e manter seus filhos em uma determinada escola, por razões que vão além da proximidade físico-espacial de suas casas, isso significa que essa escola foi escolhida a partir de critérios outros, provavelmente, relacionados com o tipo de trabalho que realiza.

Esse reconhecimento vai acontecer também entre os professores, alunos e funcionários, que passam a se identificar com o conjunto de valores comuns que regem a organização escolar e a se comprometer com a manutenção e ampliação do padrão de atendimento que foi construído. Uma escola pode também receber o reconhecimento público da comunidade acadêmica, que a vê como espaço de experimentação e inovação educacional, como centro de referência para outras escolas.

Esses indicadores de qualidade aqui colocados podem ser tomados pelo diretor para fazer uma auto-avaliação de sua própria prática e para ajudá-lo na construção de critérios orientadores na tomada de decisões. Além disso, eles se constituem em parâmetros para a construção da proposta pedagógica e para uma auto-avaliação da escola.





SAEB no Ceará: o desafio de definir o foco na aprendizagem

Eloísa Maia Vidal
Isabel Maria Sabino de Farias

1. Introdução

O presente ensaio registra uma análise dos indicadores de desempenho escolar cearense, tomando como referência dados produzidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) brasileiro no período de 1995 a 2003. Explicita a noção de desempenho escolar utilizada por este exame nacional, chamando atenção para a escala de proficiência adotada e as competências e habilidades que busca traduzir.

Os indicadores, organizados a partir das etapas da educação básica avaliadas – 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio – destacam os domínios cognitivos dos alunos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Visando esclarecer o significado de tais resultados o texto detalha, ainda, a escala de estágios utilizada pelo SAEB para interpretar os desempenhos diagnosticados, que permite visualizar o estágio de aquisição de conhecimento em que se encontra o educando.

A preocupação com a avaliação não é recente, tendo recebido



atenção especial nos últimos anos no cenário mundial e nacional como componente básico da política educacional no processo de regulação social em curso. Como bem anuncia Silva Júnior (1999, p. 10),

no plano institucional e político o momento da avaliação parece efetivamente consolidado. Afirmam as autoridades governamentais que a educação é uma política social e como tal deve ser avaliada (...).

Acrescenta logo em seguida que “não apenas afirmam, mas definem critérios, elaboram fórmulas, implantam sistemas. Ao fazê-lo, mobilizam discursos, disponibilizam recursos, privilegiam percursos” (ibidem). É neste contexto que a avaliação educacional, em particular aquela voltada para a aprendizagem, ganha destaque tanto na educação básica como superior.

Trata-se de uma questão polêmica, por isso mesmo contestada e defendida por diferentes segmentos e instâncias. De todo modo, não é mais possível negar sua centralidade, sobretudo nas instituições públicas. Na agenda educativa coloca-se de modo incisivo a importância da criação de fóruns específicos que, além do debate, promovam sua prática como mecanismo institucional de ressignificação das atividades desenvolvidas. Entretanto, não é raro encontrar resistências por parte das instituições públicas nesta área em relação à prática de avaliação, que se manifesta de diferentes formas no contexto institucional, a exemplo do que descreve o autor antes mencionado:

vivemos, afinal, um paradoxo (...) somos todos favoráveis à avaliação, mas nunca consideramos chegado o momento da avaliação. Sempre nos parece preciso prepará-lo mais e melhor; sempre é possível, conseqüentemente, retardar o instante de sua efetivação (ibidem).

Sem negar a pertinência dos argumentos que indicam o caráter economicista motivador da preocupação com o desempenho escolar dos alunos, é forçoso reconhecer que o cuidado “com a avaliação da ação educativa, de seus efeitos e de seus determinantes,





é condição natural e indispensável para a organização e o alcance dos objetivos do trabalho pedagógico” (ibidem). Esta reflexão aponta elementos irrefutáveis à compreensão do embate que nos últimos tempos vêm ocorrendo na cena social, ora a favor ora contra a avaliação do desempenho escolar.

Como funciona o SAEB? Que retrato os dados já acumulados oferecem da aprendizagem dos alunos? Como estes resultados têm orientado as ações governamentais?

O SAEB é um sistema de avaliação amostral, operacionalizado a cada dois anos com a finalidade principal de avaliar a qualidade, equidade e eficiência do ensino e da aprendizagem no âmbito do Ensino Fundamental e Médio. De 1995 a 2003, a amostra selecionada e a abrangência do SAEB vêm aumentando, chegando em 2003 a contar com a participação de 27 unidades da Federação, 6.270 escolas da rede pública e privada, 300.000 alunos da Educação Básica. No Ceará foram envolvidas 200 escolas da rede pública e particular e cerca de 7.600 mil alunos (SAEB, 2003).

O SAEB utiliza a Teoria de Resposta ao Item (TRI) por esta possibilitar a análise por item e não a prova como um todo. Para permitir a comparação entre as avaliações aplicadas em anos anteriores nas respectivas séries e disciplinas, são selecionados itens âncoras¹, que foram aplicados em 1997, 1999 e 2001. Esses itens âncoras funcionam como elementos que permitem uma avaliação comparada do desempenho dos alunos e o posicionamento numa escala comum.

2. Definição de Desempenho Escolar

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) define o desempenho escolar como os resultados obtidos pelos alunos do Ensino Fundamental e Médio nas áreas básicas do conhecimento (Língua Portuguesa e Matemática). Estes resultados são apresen-

¹ Para o SAEB, um item é considerado âncora em um determinado nível, quando: o percentual de acerto do item no nível considerado e nos níveis acima dele é maior que 65% e o percentual de acerto do item nos níveis anteriores é menos que 65% (SAEB/2001 Relatório Matemática, p.11)



Gestão para o sucesso escolar

tados em uma escala de desempenho que descreve, em cada nível, as competências e as habilidades que os alunos são capazes de demonstrar. Essa escala, conforme esclarece o *Relatório Nacional* do SAEB, possibilita identificar

o percentual de alunos que já construiu as competências e as habilidades desejáveis para cada uma das séries avaliadas, quantos ainda estão em processo de construção, quantos estão abaixo do nível que seria desejável para a série e quantos estão acima do nível que seria esperado (MEC/INEP, 2002, p. 15).

Cada nível de proficiência expressa pedagogicamente as habilidades e conhecimentos que os alunos detêm. Tal tradução é importante por permitir identificar os saberes construídos pelo educando e, ao mesmo tempo, sinalizar pistas preciosas na definição de políticas visando melhorar o ensino-aprendizagem.

A leitura do desempenho escolar é viabilizada pela utilização de testes de rendimento de aprendizagem elaborados a partir das *Matrizes Curriculares de Referência*, construída tomando como base, descritores que são uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos (classificação, seriação, causa e efeito, inclusão, correlação, implicação, etc.).

As matrizes foram construídas a partir de uma

ampla consulta nacional sobre conteúdos praticados nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio, e, de outro lado, a reflexão de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área que se torna objeto de conhecimento escolar (*Matrizes Curriculares de Referência*, 1999, p. 9).

Nas *Matrizes*, as competências são classificadas em três níveis distintos – básico, operatório e global – “de ações e operações mentais que se diferenciam pela qualidade das relações estabelecidas entre o sujeito e o objeto do conhecimento” (idem, p. 10).

Nas avaliações do SAEB, para os diferentes *coortes* definidos – 4ª, 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio



SAEB no Ceará: o desafio de definir o foco na aprendizagem

todos os níveis de ação e operação estão presentes em todos os conteúdos e em todos os níveis de escolaridade. Assim, um mesmo conteúdo referente a um nível x de escolaridade pode dar origem a descritores de nível básico, de nível operatório e de nível global. Isto possibilita a construção de um conjunto de itens para um mesmo conteúdo, de forma a distinguir, com maior grau de justiça, o que o aluno já conhece, o que está em vias de conhecer e o que ainda não conhece (Ibidem, p. 11-12).

A escala de desempenho em Língua Portuguesa foi dividida em oito níveis e a escala de desempenho em Matemática, em dez níveis, organizados de forma cumulativa, isto é, “os alunos posicionados em um nível dominam as habilidades descritas no(s) nível/níveis anterior(es) da escala” (SAEB/2001 Relatório Língua Portuguesa, p. 14). Para cada nível é apresentado o percentual de alunos que dominam as habilidades nele descritas para cada série.

No caso de Língua Portuguesa, em cada nível, as habilidades de leitura foram distribuídas nos seis tópicos da *Matriz de Referência* do SAEB², a saber:

Procedimento de leitura; Implicações de suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão dos textos; Relação entre textos; Coesão e coerência no processamento do texto; Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; Variação lingüística (MEC/INEP 2002b, p. 13).

Segundo o Relatório de Língua Portuguesa de 2001 (INEP/SAEB, 2002b), a *Matriz de Referência* do SAEB, nesta área de conhecimento está estruturada sobre o foco “leitura”, o qual “requer a competência de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação”. Acrescenta, ainda, que os “objetos de conhecimento ou con-

² Tomando como base as Matrizes Curriculares de Referência (MCR) do SAEB, observa-se que dos seis tópicos apresentados, um deles não está presente como conteúdo da 4ª série, que é *Relação entre textos: intertextualidade*. Chama a atenção também o fato de quatro tópicos da 3ª série do Ensino Médio não estarem incluídas: *características dos gêneros; progressão temática e organização argumentativa e narrativa; construção da imagem de locutor e de interlocutor; o texto enquanto objeto sócio-historicamente construído*.



teúdos” apresentam-se como “instrumentos de acesso às competências lingüísticas que o aluno/leitor demonstra por meio de um conjunto de habilidades específicas reunidas no foco da leitura” (idem). No caso de Matemática, a *Matriz de Referência* do SAEB distribuiu as habilidades em quatro temas: “Espaço e Forma; Grandezas e Medidas; Números e Operações; Tratamento da Informação”³.

As tabelas 1, 2, e 3 mostram a relação entre os níveis da escala de desempenho e a proficiência esperada do aluno, para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, bem como os níveis de desempenho desejados para cada uma das séries objeto da avaliação.

Tabela 1

Língua Portuguesa: Escala de Níveis de Desempenho

Níveis	Proficiência	Níveis	Proficiência
1	125 a 150	5	250 a 300
2	150 a 175	6	300 a 350
3	175 a 200	7	350 a 375
4	200 a 250	8	375 ou mais

Fonte: Relatório Nacional SAEB 2001

Tabela 2

Matemática: Escala de Níveis de Desempenho

Níveis	Proficiência	Níveis	Proficiência
1	125 a 150	6	300 a 350
2	150 a 175	7	350 a 375
3	175 a 200	8	375 a 400
4	200 a 250	9	400 a 425
5	250 a 300	10	425 e acima

Fonte: Relatório Nacional SAEB 2001

³ No que se refere aos conteúdos propostos pela MCR para a 3ª série do Ensino Médio, alguns temas não foram incluídos como: *matrizes, determinantes e sistemas lineares; seqüências numéricas; análise combinatória e probabilidades; números complexos; polinômios e equações polinomiais.*



Tabela 3

Níveis de desempenho desejado para cada série

Disciplina	Série	Nível de desempenho esperado
Língua Portuguesa	4 EF	Nível 4 e em transição para o 5
Língua Portuguesa	8 EF	Nível 6 e em transição para o 7
Língua Portuguesa	3 EM	Níveis 7 e 8
Matemática	4 EF	Nível 5 e em transição para o 6
Matemática	8 EF	Nível 7 e em transição para o 8
Matemática	3 EM	Níveis 8, 9 e 10

Como é possível perceber, a noção de desempenho trabalhada pelo SAEB visa oferecer elementos mensuráveis e comparativos do aprendizado do aluno em duas áreas básicas do conhecimento. Se tal abordagem pode ser passível de críticas (e com certeza o é), também é preciso reconhecer que ela oferece um parâmetro de análise para conhecer a trajetória de escolarização e aprendizagem no sistema educacional brasileiro.

3. Indicadores de Desempenho no Ceará – SAEB

A análise aqui registrada toma como referência os resultados descritos nos relatórios que discutem os dados do Ceará, Nordeste e Brasil nos anos 1995, 1997, 1999, 2001 e 2003, portanto, uma série histórica correspondente a cinco avaliações do SAEB. Os indicadores são apresentados considerando as etapas da escolarização privilegiadas por este sistema de avaliação da aprendizagem do aluno, os quais detalham aspectos significativos dos resultados obtidos desde a implantação desta iniciativa.

O SAEB procurou interpretar as escalas de desempenho, a partir de estágios de construção de competências⁴ para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Isso porque até então, a divulgação dos resultados era feita tendo como referência a média de desempenho “porém não classificava tal média em estágios de

⁴ Vale observar que em 2001 a escala de desempenho do SAEB foi organizada em cinco estágios de competências, quais sejam: muito crítico, crítico, intermediário, adequado e avançado. Em 2003, a escala passou a ser expressa em quatro estágios, tendo sido suprimido o estágio avançado.



aquisição de conhecimentos. Sem fazer a indicação do estágio de aquisição dos conhecimentos em que se situa a média, ela pouco informa” (MEC/INEP, 2003, p. 7).

Assim, a partir da avaliação do SAEB 2001 foi construída uma escala de categorias de desempenho, quais sejam: muito crítico, crítico, intermediário, adequado. Essa escala de categorias está organizada tendo como referência-base os níveis de proficiência estabelecidos anteriormente pelo SAEB. Sua importância encontra-se no fato de possibilitar uma maior e melhor visualização do perfil de desempenho cognitivo dos alunos, uma vez que aponta os conhecimentos e habilidades relacionadas com cada um dos estágios. A seção a seguir apresenta maiores detalhes sobre esta escala de estágios de desempenho.

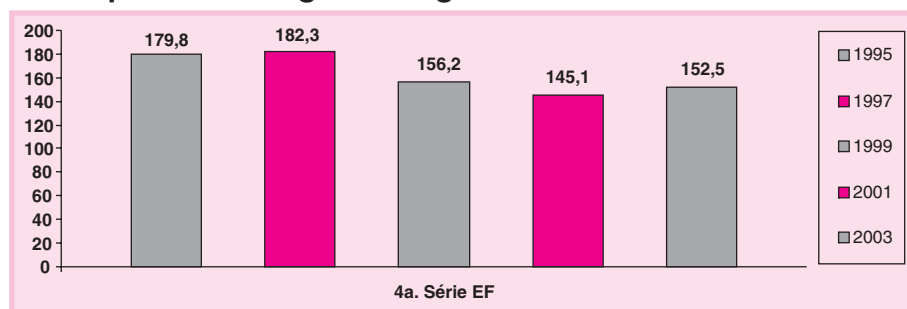
3.1 4ª série do Ensino Fundamental: o início do processo

Conforme relatório do SAEB-2003, a média dos alunos cearenses na 4ª série em Língua Portuguesa é 152,5 o que indica o domínio de habilidades bem elementares, não correspondendo ao que é preconizado nas *Matrizes Curriculares de Referência* (MCR) nem nos *Referenciais Curriculares Básicos* (RCB) da SEDUC, para quem já cursou 4 anos de ensino fundamental.

O gráfico 1 mostra o comportamento dos alunos cearenses no decorrer das cinco avaliações do SAEB, que cobrem um período de 9 anos (1995 – 2003).

Gráfico 1

Desempenho em Língua Portuguesa SAEB 1995 - 2003 Ceará



Fonte: SEDUC/2003





Se tomarmos as avaliações de 1997–1999 e 1999–2001, observa-se uma queda na escala de proficiência de 8,56% e 9,28% respectivamente, o que nos dá uma queda cumulativa de 20,4% no Estado, no período de 4 anos. Em 2003 registra-se um crescimento de 4,8% em relação a 2001, fato promissor, considerando que a curva de tendência vinha em processo contínuo de decréscimo.

Observando a escala de níveis de desempenho de Língua Portuguesa, o Ceará encontra-se no mesmo nível do Brasil, que é o 2, quando o desejado é o nível 4, para quem está concluindo este ciclo de escolaridade. Os dados revelam assim, o baixo índice de aprendizagem dos alunos, bem como dimensiona o desafio da melhoria da qualidade não só no País como no cenário local.

Este quadro é ainda mais preocupante ao se desdobrar os resultados por dependência administrativa. A média dos alunos da rede estadual (163,5) localiza-se próximo da média nacional (169,4); a média da rede particular (201,9), acima; e a média da rede municipal (141,8), bem abaixo da média nacional, o que corresponde ao nível mais elementar da escala de proficiência, com desempenhos mínimos esperados para alunos que estão concluindo quatro séries do Ensino Fundamental. Tal situação chama atenção se considerado que cabe ao sistema municipal a responsabilidade pela oferta desta fase da escolarização básica. No ano 2004, a rede municipal cearense responde por 84,1% da matrícula desse nível de escolaridade, que corresponde a 806.222 alunos.

Procurou-se comparar os dados cearenses referentes aos estágios de competência com os do Brasil e da região Nordeste no ano 2003. O que se constata é que em Língua Portuguesa, o Estado apresenta um percentual de alunos no estágio **muito crítico** maior do que o Nordeste e Brasil. No que se refere ao estágio **crítico**, o Ceará situa-se melhor que a região e pior que o Brasil. Se detivermos a atenção no estágio **adequado**, constata-se que o Estado apresenta um percentual que corresponde a metade do Brasil, como mostra a tabela 4 a seguir.





Tabela 4

Percentual de alunos cearenses, nordestinos e brasileiros nos estágios de competências - Língua Portuguesa - 4ª série - SAEB 2003

Estágio	Brasil	Nordeste	Ceará
Muito Crítico	18,7	29,3	30,4
Crítico	36,7	41,9	41,2
Intermediário	39,7	26,8	26,0
Adequado	4,8	2,1	2,4

Com o objetivo de melhor compreender a evolução do desempenho das crianças cearenses nesta disciplina, buscou-se observar o comportamento dos estágios **muito crítico** e **crítico** ao longo da série histórica do SAEB 1995—2003, como mostra a tabela 5.

Tabela 5

Percentual dos alunos da 4ª série com desempenho Muito Crítico e Crítico em Língua Portuguesa – SAEB Ceará

Estágio	1995	1997	1999	2001	2003
Muito Crítico	7,92	7,91	23,92	37,73	30,4
Crítico	39,21	40,07	46,40	37,59	41,2
TOTAL	47,13	47,98	70,52	75,32	71,6

No caso do Ceará, 71,6% dos alunos de 4ª série em Língua Portuguesa encontram-se num desses dois estágios. Tais dados revelam uma queda significativa na aprendizagem dos alunos nos nove anos de SAEB. Em 1995 o Ceará tinha 7,92% das crianças no estágio **muito crítico**; em 2003 este indicador chega a 30,4%, portanto 3,8 vezes o contingente de 1995, como mostra os dados da tabela 5. Crianças neste estágio,

NÃO localizam informações explícitas em um texto; NÃO inferem o sentido de palavras em textos simples (história em quadrinhos); NÃO interpretam textos com auxílio de recursos gráficos (em histórias em quadrinhos); NÃO identificam a finalidade de texto narrativo simples; NÃO identificam ele-



SAEB no Ceará: o desafio de definir o foco na aprendizagem

mentos que constroem uma narrativa simples (espaço); NÃO estabelecem relação causa/consequência entre partes e elementos do texto (MEC/ INEP, 2002b).

Expresso em termos de competências, as crianças que se encontram nesses dois estágios no ano 2003, apresentam as seguintes características, como mostra o quadro 1.

Quadro 1

Resumo da Construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios – Língua Portuguesa 4ª série

Muito Crítico	Não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização. Não foram alfabetizados adequadamente. Não conseguem responder os itens da prova
Crítico	Não são leitores competentes, lêem de forma ainda pouco condizente com a série, construíram o entendimento de frases simples. São leitores ainda no nível primário, decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas, localizando informações explícitas, dentre outras habilidades.
Intermediário	Começando a desenvolver as habilidades de leitura, mas próximas do nível exigido para a série. Inferem informações explícitas em textos mais longos; identificam a finalidade de um texto informativo; reconhecem o tema de um texto e a idéia principal e reconhecem os elementos que constroem uma narrativa, tais como o conflito gerador, os personagens e o desfecho do conflito; dentre outras habilidades.
Adequado	São leitores com nível de compreensão de textos adequados à série. São leitores com habilidades consolidadas. Estabelecem a relação de causa e consequência em textos narrativos mais longos; reconhecem o efeito de sentido decorrentes do uso da pontuação; distinguem efeitos de humor mais sutis; identificam a finalidade de um texto com base em pistas textuais mais elaboradas, depreendem relação de causa e consequência implícitas no texto, além de outras habilidades.

Fonte: INEP/2003



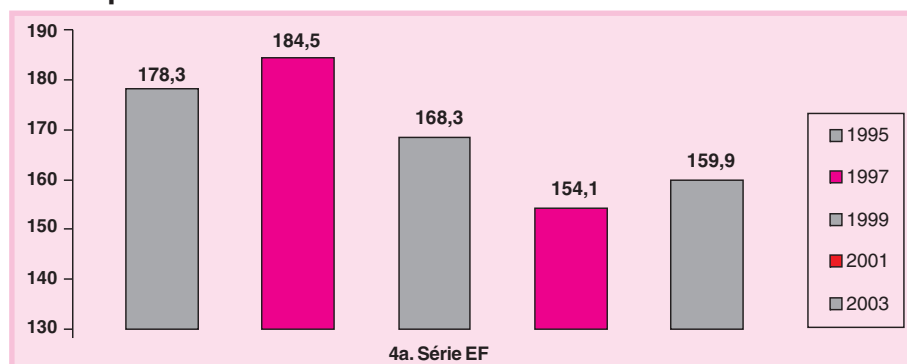


Em relação aos resultados de Matemática da 4ª série, os dados também não são alentadores. Os alunos cearenses da 4ª série apresentaram uma média em Matemática de 159,9. Novamente observa-se queda de desempenho em relação aos resultados obtidos em 1997, cuja média foi de 184,5. Desdobrando-se por dependência administrativa estadual, municipal e particular, as médias obtidas em 2003 foram respectivamente: 164,1, 149,7 e 210,4 (MEC/INEP, 2004). Portanto, somente a rede particular está posicionada na escala de conformidade com a média nacional, que é de 177,1.

A série histórica do desempenho dos alunos cearenses, no período 1995 – 2003 está apresentada no gráfico 2.

Gráfico 2

Desempenho em Matemática SAEB 1995 - 2003 Ceará



Fonte: SEDUC/2003

Na escala do SAEB para essa disciplina, o Ceará encontra-se em 2003 no nível 2 e o Brasil no nível 3, sendo o nível 5 aquele que assegura o domínio de competências e habilidades desejadas no conhecimento matemático nessa fase do Ensino Fundamental. Tomando os resultados do SAEB em Matemática no Ceará no período 1997 – 2001, constatamos uma queda no nível de proficiência de 17,84%. O exame de 2003 registra um crescimento de 3,8%, o que causa uma mudança na curva histórica que vinha decrescendo.

No caso de Matemática, os dados comparados – Brasil, Nordeste e Ceará – mostram que no estágio **muito crítico**, o Ceará apresenta percentuais acima do Nordeste e do Brasil, enquanto no





estágio **adequado**, o percentual de alunos cearenses é menor que o do Brasil e maior que o do Nordeste, como mostra a tabela 6.

Tabela 6

Percentual de alunos cearenses, nordestinos e brasileiros nos estágios de competências – Matemática – 4ª série – SAEB 2003

Estágio	Brasil	Nordeste	Ceará
Muito Crítico	11,5	18,2	19,4
Crítico	40,1	51,2	49,5
Intermediário	41,9	28,0	27,7
Adequado	6,4	2,6	3,5

A série histórica apresentada na tabela 7 dos estágios muito crítico e crítico possibilita uma melhor visualização da evolução do desempenho dos alunos cearenses.

Tabela 7

Percentual dos alunos da 4ª série com desempenho Muito Crítico e Crítico em Matemática – SAEB Ceará 2003

Estágio	1995	1997	1999	2001	2003
Muito Crítico	4,41	4,85	11,69	25,20	19,4
Crítico	46,33	41,67	49,40	47,82	49,5
TOTAL	50,74	46,52	61,09	73,02	68,9

No caso cearense, em 2003, 19,4% dos alunos encontram-se no estágio **muito crítico**, cabendo registrar que esse percentual já foi menor: em 1999 eram 11,7% nessa situação, em 1997 eram 4,8% e em 1995, apenas 4,4%. Uma criança cujo desempenho situa-se neste estágio no que se refere a conhecimentos matemáticos “NÃO reconhece partes de um todo em representações gráficas; NÃO calcula áreas de figuras desenhadas em malhas quadriculadas por meio de contagem” (MEC/INEP, 2002a).

O quadro 2 apresenta um resumo da construção de competências em cada um dos estágios em Matemática na 4ª série do Ensino Fundamental.



Resumo da Construção de competências e desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas em cada um dos estágios – Matemática 4ª série

Muito Crítico	Não conseguem transpor para uma linguagem matemática específica, comandos operacionais elementares compatíveis com a série. (Não identificam uma operação de soma ou subtração envolvida no problema ou não sabem o significado geométrico de figuras simples).
Crítico	Desenvolvem algumas habilidades elementares de interpretação de problemas aquém das exigidas para o ciclo. São capazes de reconhecer partes de um todo em representações geográficas e calcular áreas de figuras desenhadas em malhas quadriculadas contando o número de lados; resolvem problemas do cotidiano envolvendo pequenas quantias em dinheiro.
Intermediário	Desenvolvem algumas habilidades de interpretação de problemas, aproximando-se do esperado para a 4ª série. Dentre outras habilidades, resolvem problemas do cotidiano envolvendo adição de números racionais com o mesmo número de casas decimais, calculam o resultado de uma adição e subtração envolvendo números de até 3 algarismos, inclusive com recurso e reserva, de uma multiplicação com um algarismo.
Adequado	Interpretam e sabem resolver problemas de forma competente. Apresentam as habilidades compatíveis com a série. Reconhecem e resolvem operações com números racionais, de soma, subtração, multiplicação e divisão. Além das habilidades descritas para os estágios anteriores, resolvem problemas que utilizam a multiplicação envolvendo a noção de proporcionalidade, envolvendo mais de uma operação, incluindo o sistema monetário e calculam o resultado de uma divisão por número de 2 algarismos, inclusive com resto.

Fonte: INEP/2003

Os indicadores da 4ª série do Ensino Fundamental mostram uma situação preocupante em relação à aprendizagem dos alunos, sinalizando urgência de iniciativas visando mudanças na perspectiva de melhoria. Vejamos agora o que apontam os indicadores da 8ª série deste nível de ensino.





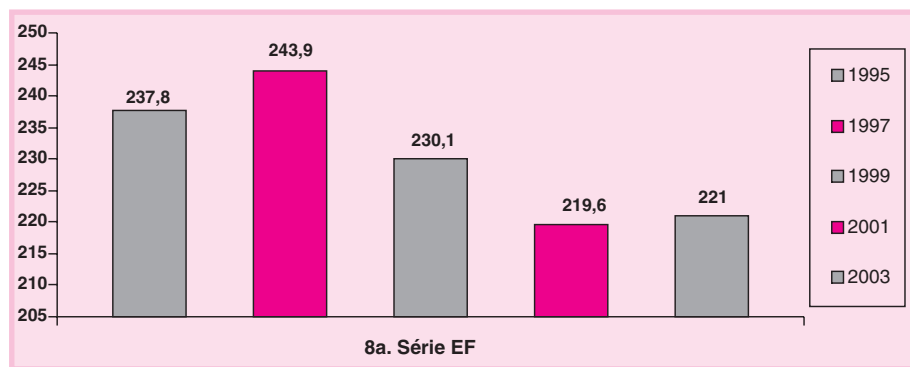
3.2 8ª série do Ensino Fundamental: a contribuição compartilhada

Quanto aos resultados de Língua Portuguesa na 8ª série no ano 2003, a média dos alunos cearenses do Ensino Fundamental foi de 221, localizada no nível 4 da escala de desempenho. Nesse nível, encontra-se também a média nacional que corresponde a 232. Os resultados por dependência administrativa (estadual, municipal e particular) foram respectivamente: 219,2, 210,2 e 273,2 revelando que embora as redes públicas não apresentem resultados com diferenças significativas, a rede particular revela uma melhor performance. Vale salientar que nesta série, redes municipal e estadual respondem respectivamente por 64,3% e 25,5% da matrícula.

O gráfico 3 permite visualizar o desempenho dos alunos cearenses nas 5 últimas avaliações do SAEB para Língua Portuguesa na 8ª série do Ensino Fundamental.

Gráfico 3

Desempenho em Língua Portuguesa SAEB 1995 - 2003 Ceará



Fonte: SEDUC/2003

Nesse ciclo de escolaridade (8ª série) tanto o Ceará quanto o Brasil se encontram no nível 4, enquanto o nível desejado é o 6. Tomando mais uma vez resultados do SAEB no Ceará, constata-se ainda que o período 1997 – 2001 acumula uma queda 9,96%, com o resultado de 2003 registrando um crescimento de 3,8%.





No que se refere aos dados do Brasil, Nordeste e Ceará, para Língua Portuguesa, o Estado apresenta percentuais menores que o Nordeste, porém maiores que o Brasil para o estágio **muito crítico** e **crítico** (tabela 8).

Tabela 8

Percentual de alunos cearenses, nordestinos e brasileiros nos estágios de competências – Língua Portuguesa – 8ª série – SAEB 2003

Estágio	Brasil	Nordeste	Ceará
Muito Crítico	4,8	6,4	5,4
Crítico	22,0	26,4	28,1
Intermediário	63,8	61,2	61,4
Adequado	9,3	6,0	5,2

A tabela 9 mostra a situação dos alunos cearenses nas disciplinas Língua Portuguesa que encontram-se nos estágios **muito crítico** e **crítico** no período 1995–2003. Registra-se uma diminuição percentual dos alunos nesses dois estágios em relação a 2001, no entanto, ainda encontra-se distante dos melhores resultados alcançados em 1995.

Tabela 9

Percentual dos alunos da 8ª série com desempenho Muito Crítico e Crítico em Língua Portuguesa – SAEB Ceará

Estágio	1995	1997	1999	2001	2003
Muito Crítico	5,36	4,27	1,66	9,69	5,4
Crítico	16,97	18,10	23,65	25,19	28,1
TOTAL	22,23	22,33	25,31	34,88	33,5

O quadro 3 descreve os estágios de competências para as disciplinas Língua Portuguesa na 8ª série do Ensino Fundamental e revela que os 33,5% dos alunos cearenses que se encontram nos estágios muito crítico e crítico apresentam sérias deficiências de aprendizagem da língua materna.





Resumo da Construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios – Língua Portuguesa 8ª série

Muito Crítico	Não são bons leitores. Não desenvolveram habilidades de leitura exigíveis para a escolarização completa no Ensino Fundamental.
Crítico	Ainda não são bons leitores. Apresentam algumas habilidades de leitura, mas aquém das exigidas para a série (textos simples e textos informativos). Algumas das habilidades já consolidadas neste estágio: inferem o sentido metafórico de uma expressão; identificam (em fábulas) a intenção implícita contida na fala das personagens, o desfecho do conflito, a organização temporal da narrativa e o tema de textos poéticos; distinguem um fato da opinião relativa a este fato e identificam a finalidade de um texto informativo longo.
Intermediário	Os alunos que se encontram nesse estágio desenvolveram algumas habilidades de leitura mais compatíveis com a escolarização plena no Ensino Fundamental. Isso lhes permitirá continuar a escolarização no ensino médio com um déficit menor. Além das habilidades descritas para o estágio precedente, são alunos que desenvolveram mais algumas, destacando-se: distinguem entre vários enunciados aquele que expressam uma opinião; identificam um tema de um texto argumentativo e a tese de um texto dissertativo, estabelecendo relações entre elas e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
Adequado	São leitores competentes. Demonstram habilidades de leitura compatíveis com a 8ª série (textos poéticos de maior complexidade, informativos, com informações pictóricas em tabelas e gráficos). Habilidades importantes, dentre outras, que foram explícitas na análise dos testes: depreendem relações de causa e consequência implícitas no texto; reconhecem o efeito de sentido provocado pela seleção e escolha de determinadas expressões; identificam a sequência temporal de uma narrativa e diferentes pontos de vista em um mesmo texto; reconhece relações de causa e consequência a partir de enunciados com termos e sintaxe menos usual.

Fonte: INEP/2003



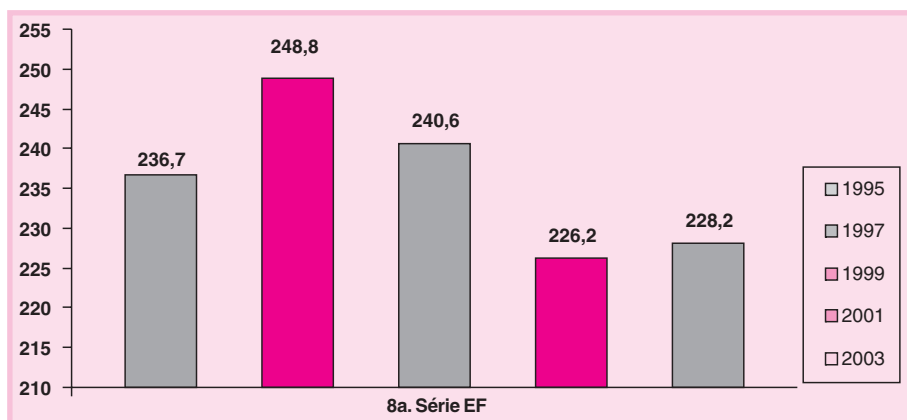


Gestão para o sucesso escolar

No que diz respeito à disciplina de Matemática em 2003, a média dos alunos da 8ª série foi 228,2 localizada no nível 2 da escala de desempenho. Nesse nível também se encontra a média nacional, que é 245. Os dados obtidos por dependência administrativa estadual, municipal e particular foram respectivamente 220,7, 219,1 e 295,4 (MEC/INEP, 2004).

Gráfico 3

Desempenho em Matemática SAEB 1995 - 2003 Ceará



Fonte: SEDUC/2003

Para compreendermos o significado desses indicadores cabe destacar que os alunos desta série e disciplina deveriam ter adquirido domínio das operações com números inteiros relativos; manipulação de expressão algébrica; identificação e aplicação das propriedades de polígonos regulares, etc. Desse modo, considerando os dados explicitados, é possível constatar que somente a rede particular está situada acima da média nacional, ou seja, no nível 5 da escala, embora este ainda esteja aquém do nível desejado (6 em transição para o 7). Os resultados mostram, ainda, que o desempenho obtido pelos alunos da rede pública de ensino corresponde praticamente às propostas curriculares na área de Matemática previstas para a 4ª série.

É possível observar pela escala do SAEB que o Ceará encontra-se, juntamente com o Brasil, no nível 2 de proficiência, situação





SAEB no Ceará: o desafio de definir o foco na aprendizagem

que não é animadora. Pelo contrário, aponta a necessidade de definir políticas que promovam aprendizagem correspondente aos domínios cognitivos relativos ao nível 7, horizonte desejado.

Em Matemática, a situação do Ceará em relação ao Nordeste é muito parecida, sendo maior que a do Brasil, como mostra a tabela 10.

Tabela 10

Percentual de alunos cearenses, nordestinos e brasileiros nos estágios de competências – Matemática – 8ª série – SAEB 2003

Estágio	Brasil	Nordeste	Ceará
Muito Crítico	7,3	10,9	11,0
Crítico	49,8	58,3	61,1
Intermediário	39,7	28,9	25,4
Adequado	3,3	1,9	2,4

Observando a série histórica para esses dois estágios, nota-se no caso cearense um crescimento do percentual de alunos, sendo os melhores indicadores alcançados em 1999, como mostra a tabela 11.

Tabela 11

Percentual dos alunos da 8ª série com desempenho Muito Crítico e Crítico em Matemática – SAEB Ceará

Estágio	1995	1997	1999	2001	2003
Muito Crítico	9,14	8,90	6,86	11,24	11,0
Crítico	56,64	52,96	52,20	61,60	61,1
TOTAL	65,78	61,86	59,06	72,84	72,1

O quadro 4 a seguir registra o déficit de competências e habilidades que os 72,1% dos alunos cearenses que se encontram nesses dois estágios apresentam.



Resumo da Construção de competências e desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas em cada um dos estágios – Matemática 8ª série

Muito Crítico	Não conseguem responder a comandos operacionais elementares compatíveis com a 8ª série. (Resolução de expressões algébricas com uma incógnita; características e elementos das figuras geométricas planas mais conhecidas).
Crítico	Desenvolveram algumas habilidades elementares de interpretação de problemas, mas não conseguem transpor o que está sendo pedido no enunciado para uma linguagem matemática específica, estando, portanto muito aquém do exigido para a 8ª série. (Resolvem expressões com uma incógnita, mas não interpretam os dados de um problema fazendo uso de símbolos matemáticos específicos. Desconhecem as funções trigonométricas para resolução de problemas).
Intermediário	Adquiriram habilidades matemáticas mais compatíveis com oito anos de escolarização. Além das habilidades dos estágios anteriores consolidaram habilidades que cabe destacar: identificam lados e ângulos de um quadrilátero (retângulo, losango, quadrado e trapézio); identificam o sistema de equações de primeiro grau, expressas em uma situação dada, lêem tabelas com números positivos e negativos e identificam o gráfico de colunas correspondente.
Adequado	Interpretam e sabem resolver problemas de forma competente; fazem uso correto da linguagem matemática específica. Apresentam habilidades compatíveis com a série em questão. (Interpretam e constroem gráficos; resolvem problema com duas incógnitas utilizando símbolos matemáticos específicos e reconhecem as funções trigonométricas elementares). Além disso, resolvem problemas simples envolvendo frações e porcentagens, equação de segundo grau, o conceito de proporcionalidade; resolvem expressão envolvendo as quatro operações, potências e raízes.

Fonte: INEP/2003

3.3 Ensino Médio: o predomínio da rede estadual

No que se refere à 3ª série do Ensino Médio, em 2003, a média dos alunos cearenses em Língua Portuguesa foi de 262,8 (nível 5),



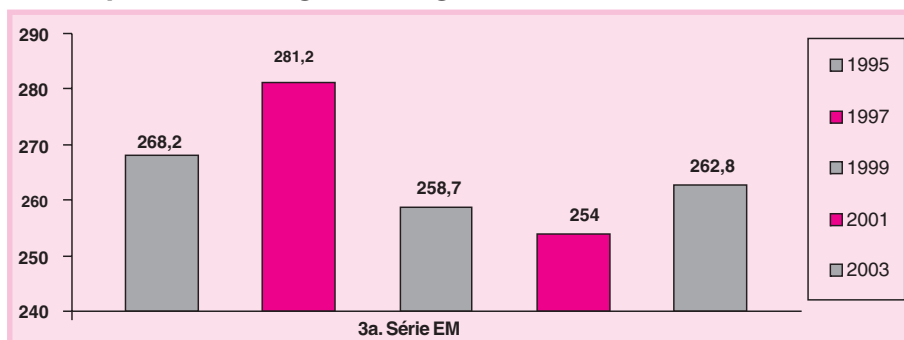


SAEB no Ceará: o desafio de definir o foco na aprendizagem

sendo 252,9 a média obtida pela rede pública e 303 pela rede particular (MEC/INEP, 2004).

Gráfico 5

Desempenho em Língua Portuguesa SAEB 1995 - 2003 Ceará



Fonte: SEDUC/2003

No caso da disciplina de Língua Portuguesa na 3ª série do Ensino Médio cearense, constata-se no período de 1997 – 2001 uma queda de proficiência de 9,67%. Tomando como referência os níveis de desempenho, o Ceará e o Brasil encontram-se no nível 5, enquanto o desejado é, no mínimo, o nível 7.

Analisando a situação dos alunos cearenses desta série na escala de estágios de competências para Língua Portuguesa, constata-se que nos estágios **muito crítico** e **crítico**, em 2003, o Estado apresenta uma situação pior que a do Brasil e melhor do que a do Nordeste para o estágio **muito crítico**; e melhor que a do Nordeste e do Brasil para o estágio **crítico**, como mostra a tabela 12.





Tabela 12

Percentual de alunos cearenses, nordestinos e brasileiros nos estágios de competências – Língua Portuguesa – 3ª série Ensino Médio – SAEB 2003

Estágio	Brasil	Nordeste	Ceará
Muito Crítico	3,9	5,5	5,0
Crítico	34,7	42,5	33,5
Intermediário	55,2	47,5	56,7
Adequado	6,2	4,2	4,8

Tomados apenas os estágios **muito crítico** e **crítico** para o período 1995 – 2003, constata-se que os melhores resultados alcançados situam-se no ano de 1997 (29,45%), chegando em 2003 a 38,5%, uma melhora relativa em relação aos dados de 2001, mas que ainda deixa a desejar em relação a 1997, como mostra a tabela 13.

Tabela 13

Percentual dos alunos da 3ª série do Ensino Médio com desempenho Muito Crítico e Crítico em Língua Portuguesa – SAEB Ceará

Estágio	1995	1997	1999	2001	2003
Muito Crítico	5,91	3,06	2,67	4,86	5,0
Crítico	33,58	26,39	45,01	42,86	33,5
TOTAL	39,49	29,45	47,68	47,72	38,5

O quadro 5 apresenta a descrição resumida para cada um dos estágios de competências da escala de Língua Portuguesa para a 3ª série do Ensino Médio.



Resumo da Construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios – Língua Portuguesa 3ª série Ensino Médio

Muito Crítico	Não são bons leitores. Não desenvolveram habilidades de leitura compatíveis com a 4ª e a 8ª séries.
Crítico	Ainda não são bons leitores. Apresentam algumas habilidades de leitura, mas aquém das exigidas para a série (lêem apenas textos narrativos e informativos simples).
Intermediário	Desenvolveram algumas habilidades de leitura, porém insuficientes para o nível de letramento da 3ª série (textos poéticos mais complexos, textos dissertativo-argumentativos de média complexidade, texto de divulgação científica, jornalísticos e ficcionais; dominam alguns recursos lingüístico-discursivos utilizados na construção de gêneros). Além das habilidades descritas para os estágios anteriores, cabe destacar algumas habilidades pertinentes a este estágio: depreendem relações de causa e consequência implícitas no texto; identificam efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação (parênteses, reticências, exclamação); identificam o tema a partir da articulação do título com as partes do texto; discriminam a hierarquia das idéias de textos informativos mais complexos apontando a idéia principal entre as várias opiniões emitidas a de um determinado personagem.
Adequado	São leitores competentes. Demonstram habilidades de leitura compatíveis com as três séries do Ensino Médio (textos argumentativos mais complexos, paródias, textos mais longos e complexos, poemas mais complexos e cartuns e dominam recursos lingüístico-discursivos utilizados na construção de gêneros). Em termos de habilidades, além das pertinentes aos estágios anteriores pode-se mencionar a identificação de informações explícitas no texto informativo com base na relação entre partes do texto; identificam o tema de poemas mais complexos com vocabulário pouco usual e distinguem, em dois textos, opiniões diferentes em relação ao mesmo tema.

Fonte: INEP/2003

O fato de 38,5% dos alunos cearenses se encontrarem nos estágios **muito crítico** e **crítico** mostra o quão necessário se faz um trabalho pedagógico dirigido para práticas de leitura e escrita e de-





Gestão para o sucesso escolar

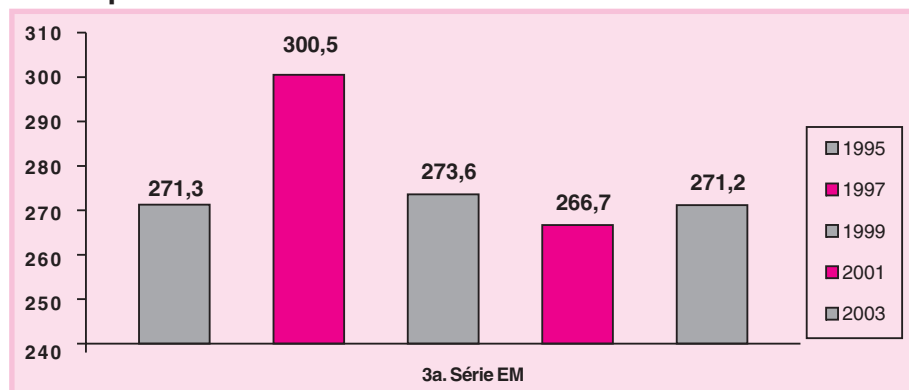
envolvimento das habilidades de interpretação e compreensão da língua materna.

Quanto à disciplina de Matemática, em 2003, a média dos alunos cearenses da 3ª série do Ensino Médio foi de 271,2 sendo 256,6 na rede pública de ensino e 330,3 na rede particular. Nesse nível, encontra-se a média nacional (278,7), que corresponde ao nível 5 da escala de desempenho. Os alunos posicionados nesse nível agregaram pouco conhecimento além do que haviam adquirido na 8ª série, à exceção de saberem utilizar o conceito de progressão aritmética, de ler e interpretar tabelas de dupla entrada com dados reais.

Importa ressaltar que nos níveis 8, 9 e 10 da escala estão descritas as competências previstas para o Ensino Médio, que exigem o domínio de progressões, matrizes, análise combinatória, trigonometria, geometria analítica, funções exponencial e logaritmo, além de serem capazes de resolver problemas envolvendo contagem, de calcular o comprimento de circunferência e a área de um círculo etc.

Gráfico 5

Desempenho em Matemática SAEB 1995 - 2003 - Ceará



Fonte: SEDUC/2003

No caso de Matemática, registrou-se queda na proficiência no período 1997–2001 de 11,24% e um aumento de 1,7% em 2003. Considerando mais uma vez os níveis de desempenho definidos para a disciplina de Matemática, o Ceará, tanto quanto o Brasil, encontra-se no nível 5, enquanto o desejado para essa etapa de escolaridade é, no





mínimo, o nível 8.

No caso de Matemática, o percentual de alunos na situação **muito crítico** é menor do que na região Nordeste e maior do que no Brasil, enquanto no estágio **crítico** encontra-se em situação melhor que o Brasil e Nordeste, embora estejam todos na faixa dos 60 – 70%, como mostra a tabela 14.

Tabela 14

Percentual de alunos cearenses, nordestinos e brasileiros nos estágios de competências – Matemática – 3ª série Ensino Médio – SAEB 2003

Estágio	Brasil	Nordeste	Ceará
Muito Crítico	6,5	10,6	9,0
Crítico	62,3	64,6	64,9
Intermediário	24,3	19,1	20,6
Adequado	6,9	5,7	5,6

Analisando a situação de Matemática na série histórica 1995 – 2003 (tabela 15) constata-se uma certa persistência dos percentuais de alunos no estágio **crítico** e um crescimento significativo, especialmente a partir de 1997, de alunos no estágio **muito crítico**.

Tabela 15

Percentual dos alunos da 3ª série Ensino Médio com desempenho Muito Crítico e Crítico em Matemática – SAEB Ceará

Estágio	1995	1997	1999	2001	2003
Muito Crítico	4,01	1,28	4,70	7,93	9,0
Crítico	69,76	51,77	67,60	67,28	64,9
TOTAL	73,77	53,05	72,30	75,21	73,9

Do ponto de vista das competências e habilidades definidas pelo SAEB para os estágios, constata-se que os 73,9% dos alunos cearenses que em 2003 encontravam-se nos estágios muito crítico e crítico apresentam significativos déficits de conhecimentos matemáticos, como mostra o quadro 6.



Quadro 6 – Resumo da Construção de competências e desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas em cada um dos estágios – Matemática 3ª série Ensino Médio

Muito Crítico	Não conseguem responder a comandos operacionais elementares compatíveis com a 3ª série do Ensino Médio. (Construção, leitura e interpretação gráfica; uso de propriedades de figuras geométricas planas e compreensão de outras funções).
Crítico	Desenvolvem algumas habilidades elementares de interpretação de problemas, mas não conseguem transpor o que está sendo pedido no enunciado para uma linguagem matemática específica, estando, portanto muito aquém do exigido para a 3ª série do Ensino Médio (Construção, leitura e interpretação gráfica; uso de algumas propriedades e características de figuras geométricas planas e resolução de funções logarítmicas e exponenciais). Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 4 ou 5 da escala do Saeb.
Intermediário	Apresentam algumas habilidades de interpretação de problemas. Fazem uso de linguagem matemática específica, porém a resolução é insuficiente ao que é exigido para a 3ª série do Ensino Médio. (Reconhecem e utilizam alguns elementos de geometria analítica, equações polinomiais e reconhecem algumas operações dos números complexos). Utilizam o conceito de Progressão Geométrica para identificar o termo seguinte de uma seqüência dada; calculam a probabilidade de um evento em problema simples e identificam em um gráfico de função o comportamento de crescimento/decrescimento.
Adequado	Interpretam e sabem resolver problemas de forma competente; fazem uso correto da linguagem matemática específica. Apresentam habilidades compatíveis com a série em questão. Reconhecem e utilizam elementos de geometria analítica, equações polinomiais e desenvolvem operações com os números complexos. Além disso, são capazes de resolver problemas distinguindo funções exponenciais crescentes e decrescentes, dentre outras habilidades.

Fonte: INEP/2003

Um olhar sobre os dados dos alunos cearenses nos estágios **muito crítico** e **crítico** na avaliação do SAEB 2003 nas três séries e nas duas disciplinas, nos permite observar seis situações de desem-





penho, das quais apenas três – Matemática 4ª série, Língua Portuguesa 8ª série do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio – apresentam percentuais inferiores a 70% de alunos nesses dois estágios. Mesmo nesses casos, os dados não são animadores – 68,9%, 33,5% e 38,5% respectivamente.

Que perguntas devemos fazer a respeito de tal situação? É possível eleger um conjunto de explicações plausíveis? Mesmo sendo tal situação injustificável, principalmente se considerado os recursos que vêm sendo investidos na educação nos últimos anos, vale o exercício.

Os indicadores revelam um retrato preocupante do nível de aprendizagem dos alunos, situação presente em todas as etapas da educação básica avaliadas pelo SAEB (4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio). O próximo tópico procura oferecer elementos explicativos em busca de uma compreensão mais acurada de tais indicadores.

4. Buscando explicações racionais

Segundo o SAEB, estudos revelam que algumas variáveis escolares têm significativa repercussão sobre o desempenho dos alunos. Análises estatísticas, considerando cada um desses fatores isoladamente, mostram que é possível estabelecer faixas de influência em pontos, para o desempenho dos alunos nas respectivas séries objeto de avaliação. A tabela 16 apresenta cada uma das variáveis e sua contribuição.

Tabela 16

Variáveis escolares que influenciam o desempenho do aluno, segundo o SAEB 2001

Variáveis	Pontuação	
Defasagem idade-série	1 ano = até 4,6 pontos 2 anos = até 7,7 pontos	Tem efeito negativo sobre o desempenho dos alunos
Organização do ensino	Não há diferença significativa entre ciclos e séries	





Gestão para o sucesso escolar

+ de 20 livros em casa	Matemática 4ª EF = 2,5 pontos 8ª EF = de 6,2 a 9,2 pontos 3ª EM = 5,9 a 8,8 pontos	Língua Portuguesa 4ª EF = 2,6 pontos 8ª EF = de 5,4 a 9,3 pontos 3ª EM = 6,6 a 10,3 pontos
Hábito de Leitura	Matemática 4ª EF = 8ª EF = 13,1 pontos 3ª EM = 9,6 pontos	Língua Portuguesa 4ª EF = 2,9 pontos 8ª EF = 10,6 pontos 3ª EM = 19,9 pontos
Lição de casa	Matemática 4ª EF = 17,0 a 18,0 pontos 8ª EF = 7,0 pontos 3ª EM = 7,0 pontos	Língua Portuguesa 4ª EF = 21,0 a 23,0 pontos 8ª EF = 8,8 pontos 3ª EM = 6,9 pontos
Diretor com nível superior	Matemática 4ª EF = 2,3 a 12,1 pontos 8ª EF = 1,6 a 12,3 pontos 3ª EM = 2,1 a 12,0 pontos	Língua Portuguesa 4ª EF = 10,9 pontos 8ª EF = 3,5 a 13,2 pontos 3ª EM = 4,8 a 14,7 pontos
Professor com nível superior	Matemática 4ª EF = 3,8 a 9,4 pontos 8ª EF = 7,0 pontos 3ª EM = 2,4 pontos	Língua Portuguesa 4ª EF = 3,3 a 10,3 pontos 8ª EF = 2,7 a 8,2 pontos 3ª EM = 3,2 pontos
Salário do professor	Matemática 4ª EF = 2,2 a 3,7 pontos 8ª EF = 1,1 a 7,1 pontos 3ª EM = 2,9 a 11,1 pontos	Língua Portuguesa 4ª EF = 2,1 a 4,0 pontos 8ª EF = 1,1 a 4,7 pontos 3ª EM = 2,1 a 8,6 pontos
Desenvolvimento do conteúdo programático	Matemática 4ª EF = 3,4 a 9,4 pontos 8ª EF = 2,2 a 14,6 pontos 3ª EM = 2,6 a 20,2 pontos	Língua Portuguesa 4ª EF = 2,8 a 8,9 pontos 8ª EF = 1,4 a 9,8 pontos 3ª EM = 12,7 pontos
Práticas pedagógicas que enfatizam habilidades de alta ordem	<u>Matemática</u> 4ª EF = 6,8 a 31,2 pontos 8ª EF = 10,4 a 43,7 pontos	
Efeito-escola	19% a 33%. Há maior variabilidade nos resultados entre as escolas, o que denota maior heterogeneidade em relação à qualidade do ensino.	

Fonte: Relatório Nacional SAEB 2001



A seguir analisaremos algumas dessas variáveis tomando como referência o Estado do Ceará, as ações implementadas e que medidas poderiam contribuir para a reversão desses indicadores de desempenho.

4.1 Defasagem idade-série

Os dados mostram que os alunos que cursam uma série com idade superior à ideal têm maiores probabilidades de apresentar diminuição no seu desempenho. No caso da região Nordeste, um ano de defasagem representa 4,6 pontos a menos e dois anos causa uma queda de 7,7 pontos.

O estado do Ceará vem desenvolvendo desde 1998 o programa de classes de aceleração, uma iniciativa⁵ tem como objetivo corrigir a distorção idade-série nos 6 primeiros anos do Ensino Fundamental, usando a seguinte metodologia: o aluno, através de um tratamento pedagógico diferenciado, desenvolve em 1 ano as competências e habilidades correspondentes a duas séries ou um ciclo de aprendizagem de dois anos. Assim, constituíram-se classes de aceleração I, II e III, para alunos cuja distorção idade-série fosse igual ou superior a 2 anos. No caso de êxito na turma de aceleração, o aluno retornaria ao sistema regular, desta feita, incluído na série ou ciclo adequado a sua idade.

Nas situações que a distorção idade-série fosse maior que dois anos, o aluno podia percorrer duas classes de aceleração, o que fazia com que ele cumprisse em dois anos de escolaridade, até 4 anos de estudos do Ensino Fundamental. Esse modelo só era permitido para a correção da distorção idade-série até a 6ª série, tendo o aluno que ingressar necessariamente na 7ª série do Ensino Fundamental.

Os dados referentes a classes de aceleração no Ceará registram cerca de 437.158 matrículas nos cinco anos correspondentes ao pe-

⁵ O programa Classes de Aceleração no Ceará foi implementado conforme modelo desenvolvido pelo CENPEC em alguns estados do sul do Brasil, com resultados bastante positivos. Aqui, os materiais didáticos sofreram adaptações para a realidade local, chegando alguns módulos a serem totalmente produzidos pela equipe da SEDUC – caso do material para a classe de aceleração III.





ríodo 1998 a 2004. Não há pesquisas específicas mostrando a contribuição das classes de aceleração para a correção do fluxo escolar na rede pública de ensino cearense, nem de que forma esse programa influiu nos resultados de desempenho dos alunos do Ensino Fundamental.

Os dados referentes à distorção idade/série nas redes públicas mostram uma situação histórica desafiadora, uma vez que, apesar dos esforços despendidos, ainda persiste, com números significativamente altos, em especial nas séries terminais. Analisando as duas redes, percebe-se que a rede municipal, no período de 7 anos, respondeu melhor ao desafio de redução da distorção idade/série, apresentando uma redução de 65,4% em 1998 para 39,6% em 2003. É importante destacar que nesse mesmo período, houve um crescimento acentuado da oferta de Ensino Fundamental por esta rede.

Tabela 17

Percentual de evolução da Distorção Idade/Série nas redes públicas – Ceará 1998 – 2003

SÉRIE	ESTADUAL						MUNICIPAL					
	1998	1999	2000	2001	2002	2003	1998	1999	2000	2001	2002	2003
1ª	45,1	42,4	33,1	33,2	30,8	28,2	49,3	36,8	26,6	22,9	16,4	14,2
2ª	50,1	30,7	17,5	9,98	12,1	10,5	66,3	54,7	41,5	31,6	27,1	22,9
3ª	61,6	59,0	44,8	40,0	37,9	38,0	73,3	68,7	59,6	48,4	40,5	36,3
4ª	59,6	45,8	34,3	24,5	18,8	17,7	73,8	68,4	63,1	53,9	44,4	38,6
5ª	74,1	68,1	57,4	51,9	49,1	44,2	78,1	76,2	71,1	65,8	60,5	54,4
6ª	73,7	71,9	56,5	48,7	47,1	46,4	77,0	76,0	70,6	65,2	61,2	57,4
7ª	75,1	72,3	60,0	48,5	45,4	45,1	77,6	76,0	71,1	65,6	62,0	58,5
8ª	75,3	73,9	81,6	76,7	69,8	62,3	76,5	76,6	84,4	81,7	77,0	71,2
Total	65,1	62,7	59,1	54,5	51,6	48,1	65,4	59,8	54,8	48,9	43,5	39,6



Uma análise dos dados de distorção referente ao período 1998 – 2003 mostra que houve correção do fluxo escolar bastante significativa nas 4 séries iniciais do Ensino Fundamental, mas indicar as variáveis responsáveis por tal feito se coloca como uma tarefa difícil, já que, simultaneamente, várias medidas foram implementadas, entre elas: extinção das classes de alfabetização, que retinham crianças de 7 anos numa situação que não se caracterizava como Ensino Fundamental, classes de aceleração, criação dos ciclos, mudanças no processo de avaliação, etc.

No que tange à rede estadual, a resposta ao desafio da correção do fluxo escolar se deu de forma menos acelerada – caiu de 65,1% em 1998 para 48,1% em 2003 – tendo sido bastante efetiva nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, apresentando uma queda significativa, na faixa de 30% nas 5ª, 6ª, e 7ª séries, fato que não ocorreu na 8ª série, onde persiste uma distorção idade/série de 62,3% em 2003, quando em 1998 era de 75,3%. Esse fenômeno da 8ª série é, em parte, explicado pelo projeto Tempo de Avançar, cuja inclusão de jovens e adultos se deu como matrícula regular nesta série.

É importante reconhecer o esforço na correção do fluxo escolar, mas ao mesmo tempo não podemos esquecer de relacionar os resultados obtidos com esse esforço ao desempenho dos alunos cearenses no SAEB, que revelam a outra face do sistema educacional.

Qualquer ação no sentido de corrigir a distorção idade/série implica um planejamento de médio prazo, com investimentos significativos em produção de materiais específicos para esse fim, constituição de classes especiais, etc. Além desse componente, pressupõe um sólido regime de colaboração estado-município, considerando que o processo de municipalização do ensino fundamental no Estado encontra-se muito avançado, com cerca de 96% da matrícula pública das séries iniciais e 71,6% das séries terminais sob responsabilidade do município.

No que tange ao Ensino Médio, dados do INEP indicam que a idade média para ingresso na 1ª série caiu de 18 anos em 1999, para 17 anos em 2001. A idade mediana de conclusão deste nível de ensino na rede pública cearense era 21 anos em 1999 e 20 anos em 2001. Essa diminuição da idade de início do Ensino Médio e de





conclusão do curso, quando confrontada com a taxa esperada de conclusão – em 1995 era de 78,6%, em 1998, de 86,5% e em 2000 cai para 72,1% – revela que o número de jovens que está conseguindo concluir este nível de escolaridade está em queda, fato confirmado pelo tempo médio esperado de permanência na escola, que em 1995 e 1998 era de 3,3 anos e em 2000 cai para 2,9 anos.

Na verdade, a correção da distorção idade-série no Ensino Médio precisa ser pensada a partir de uma premissa básica, qual seja: como diminuir o abandono e a repetência nesse nível de ensino, que juntas somam 18,3%.

4.2 Organização do ensino

No caso do Ceará, onde convivem o sistema de ciclos e o sistema seriado, não é possível inferir qual deles tem efeito positivo. Considerando que a diferença de pontuação não é significativa, uma medida a ser adotada poderia tomar como marco de referência uma pesquisa sobre os dois sistemas, identificando pontos positivos e negativos para cada um, para então desenvolver ações que contribuam para minimizar os pontos negativos de cada um deles, deixando ao município ou à escola a opção pela adoção e/ou continuidade do sistema de sua preferência.

4.3 + de 20 livros em casa

Essa variável pode ser considerada como de difícil intervenção, por se caracterizar como eminentemente extra-escolar. Na verdade, o MEC já vem desenvolvendo uma ação nessa direção – o programa *Biblioteca em minha casa*, para crianças de 4ª e 5ª séries, com a distribuição de 5 livros de literatura para cada criança. Esse projeto se desenvolveu nos anos 1999 e 2002, e no caso do Ceará, foram distribuídos cerca de 195.072 coleções com cinco títulos para as crianças dessas séries das 8.128 escolas de Ensino Fundamental da rede pública estadual e municipal em todos os municípios. Além dessa ação do governo federal, nos anos 1996/1997, duzentas escolas públicas estaduais receberam acervos com cerca de 1.000 títu-





los, totalizando 207.600 livros adquiridos com recursos do Governo do Estado.

A não ser que haja uma política específica do Governo Federal para esse fim, no âmbito local pouco pode ser feito, talvez o incentivo de bibliotecas públicas nos municípios. Segundo dados fornecidos pela Secretaria de Cultura (SECULT) existem 192 bibliotecas públicas nos diversos municípios cearenses. Quanto a quantidade e qualidade do acervo não se tem maiores referências.

Apesar do esforço local, no sentido de incentivar a aquisição de livros, os investimentos com uma ação dessa natureza demandam recursos que estão muito além das possibilidades dos cofres públicos, o que inviabiliza eleger está variável como aspecto em que devem ser concentrados propósitos de melhoria do desempenho do aluno.

4.4 Hábito de Leitura

Essa é o que se poderia chamar de variável eminentemente pedagógica, que depende exclusivamente dos atores educacionais e dentre eles, o professor de quaisquer das disciplinas de quaisquer das séries, de quaisquer dos níveis. Como suscitar o hábito de leitura em crianças e jovens? Antes de tudo é necessário que o professor tenha esse hábito, reconheça como algo de significativo valor no processo ensino-aprendizagem e se aproprie de métodos e técnicas já amplamente testados que tem mostrado eficácia.

O hábito de leitura tem sua gênese na postura do professor, no reconhecimento dessa atitude como um pressuposto para a leitura do mundo como dizia Freire (1995). Condições adversas podem representar entraves, mas não devem ser usadas como argumentos impeditivos de se trabalhar na escola. Paulo Freire (1995) no livro *A importância do ato de ler* nos conta:

fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz (p. 15).





A formação do hábito de leitura depende muito mais da postura do professor, do reconhecimento do valor intrínseco dessa atitude, da assunção da racionalidade humana e do significado da palavra escrita como instrumento que amplia os horizontes individuais, representa o registro da história humana, do que de condições objetivas, materiais. Talvez nos falte professores leitores.

Este é um desafio plausível de ser assumido pelo Poder Público, em especial pelos dirigentes que atuam no campo educacional haja vista que resultados recentes de estudos (Mamede, 2000; Farias, 2002) revelam uma situação de pobreza cultural do professor. Intervenções diversas podem ser encaminhadas no sentido de enfrentar tal problemática, cabendo aqui fazer dois destaques: estimular e apoiar ações visando contribuir para que cada professor construa sua biblioteca individual, o que pode ocorrer através tanto de programas federais quanto da exigência de que as iniciativas de formação empreendidas pela SEDUC ofereçam livros ou obras completas; a implementação de um programa de formação continuada com foco na leitura visando oferecer instrumentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento de práticas de leitura e interpretação de textos no contexto escolar.

4.5 Lição de casa

Outra variável de natureza eminentemente pedagógica. O impacto dessa variável apresenta um valor muito alto na 4ª série e continua com valores significativos nas demais séries. É bom lembrar que o “dever de casa” foi, algumas vezes, descartado com o argumento de que a criança não dispunha de ambiente domiciliar adequado para realizar tal atividade e que os pais de alunos da escola pública não tinham condições intelectuais de ajudá-las nas tarefas domésticas.

Ao tentar realizar as atividades e não conseguí-las, a criança sente-se desafiada e descobre o que foi capaz de apreender nas aulas anteriores. O professor, ao “corrigir” a atividade no dia subsequente, identifica o que não foi compreendido pelos alunos, além de lidar com as diversas soluções encontradas por estes para





um mesmo problema. Isso lhe permitirá trabalhar os conteúdos numa outra perspectiva, qual seja, dos conhecimentos prévios dos alunos.

Além do mais, o compromisso diário com o “dever de casa” forma na criança o senso de responsabilidade e desenvolve a disciplina – uma vez que o ato de estudar envolve variáveis como concentração, atenção, etc.

Tal posição, obviamente, requer alterações no *ethos* do dever de casa na cultura escolar e, sobretudo, na prática docente. Ela implica na compreensão de que o dever de casa é uma oportunidade de aprendizagem para a criança exercer sua autonomia no processo de construção do conhecimento, assim como um momento precioso para que o professor identifique o que foi ou não compreendido do conteúdo anteriormente estudado e explore as hipóteses de resolução elaboradas pelos alunos para aprender. Exige, portanto, uma ação de esclarecimento e estímulo por parte da coordenação pedagógica escolar para que o professor assuma seu papel de elo na construção do conhecimento do aluno.

4.6 Diretor com nível superior

No caso das escolas públicas estaduais, essa variável já vem sendo assegurada desde a primeira eleição de diretores em 1996, em que o nível superior foi colocado como critério do processo seletivo. Na rede municipal, por sua alta capilaridade na zona rural, encontramos um número significativo de diretores de escola com nível médio, principalmente nas pequenas escolas. Essa situação vem melhorando gradativamente, em virtude das determinações da própria LDB, que estipulou prazo para que os professores adquirissem nível superior.

4.7 Professor com nível superior

Desde a LDB de 1996, a formação inicial para o magistério tem se colocado como o foco de atenção dos gestores educacionais, das agências formadoras e, principalmente, dos maiores interessados, os professores. O prazo estipulado na LDB disparou uma ver-





dadeira corrida de obstáculos para aqueles designados de “professor leigo” por não possuir a habilitação legal para o exercício da profissão.

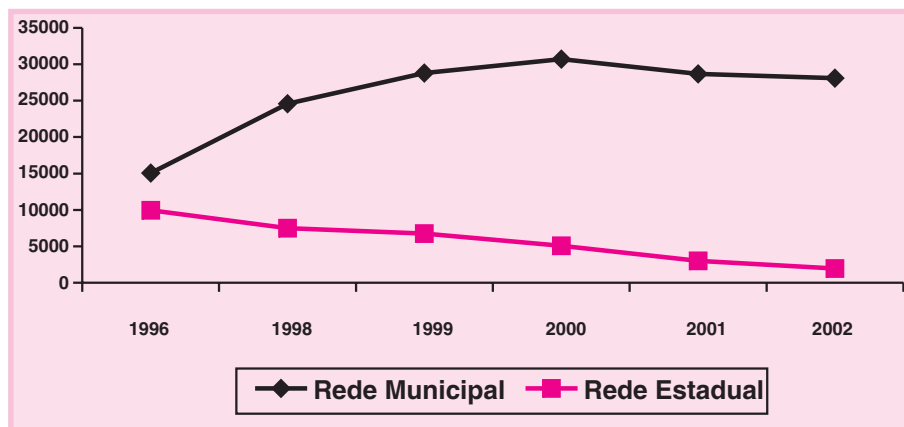
O MEC, preocupado em definir um padrão mínimo para a formação profissional, elaborou diretrizes para as licenciaturas plenas, e os cursos existentes tiveram que passar por significativas modificações. Em regimes emergenciais, abreviados, como projetos de inovações pedagógicas proliferaram pelo Brasil afora cursos de licenciatura plena.

No Ceará, para cumprir as metas propostas pela LDB e pelo *Plano Decenal de Educação*, foi disparado um esforço amplo nesse sentido.

O gráfico 7 mostra a situação dos professores com nível médio de 1996 a 2002.

Gráfico 7

Professores com Nível Médio atuando no Ensino Fundamental Ceará 1996 - 2002



Um fato decorrente da LDB e de decisões políticas no âmbito estadual – o processo de municipalização do ensino fundamental – fez com que o contingente de professores da rede municipal crescesse de forma muito acelerada a partir de 1997, data que coincide com a implantação do FUNDEF. O aumento da matrícula no município e as subvinculações financeiras estabelecidas pela lei Nº 9424/96 fez com que, associado ao crescimento numérico de pro-



SAEB no Ceará: o desafio de definir o foco na aprendizagem

fessores, houvesse um significativo aumento salarial na rede municipal, em alguns casos, chegando a 1.000%.

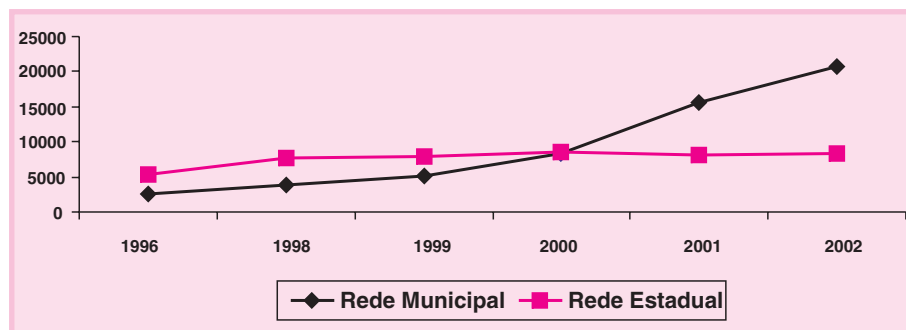
Na rede estadual, no mesmo período, o número de professores com nível médio diminuiu em 80,45%, existindo ainda 1.948 professores com esse nível de escolaridade. O programa Magister iniciado em 2000 em parceria com as universidades públicas estaduais e federal vem responder com oferta de qualificação em nível superior ao contingente de professores da rede estadual.

Na rede municipal, no entanto, constata-se um crescimento de professores com esse nível de escolaridade de 86,68%. Naturalmente esse fato está intimamente relacionado com o processo de municipalização implementado pelo Estado, concentrado, a partir de 1998, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, etapa que permite a atuação do professor com formação de nível médio. Em 2002, registra-se 28.109 profissionais de nível médio, o que confirma que muitos professores com esse nível de escolaridade ainda atuam no ensino fundamental, nas séries iniciais.

Simultaneamente, o esforço pela formação de nível superior se deu num ritmo galopante. Enquanto na rede estadual constata-se um crescimento de 103%, na rede municipal esse crescimento foi de 553%. Em 2002, como mostra o gráfico 8, a rede municipal, responsável prioritária pelo Ensino Fundamental, conta com 20.678 professores de nível superior.

Gráfico 8

Professores com Nível Médio atuando no Ensino Fundamental





Olhando para o gráfico 8, observa-se um crescimento gradativo no período 1996 – 1999, seguido de um crescimento mais acelerado nos anos subsequentes. Tal fato é confirmado pela disseminação de cursos de nível superior oferecidos em regime especial (fins de semana e férias escolares, cursos semipresenciais), na sua quase totalidade de Pedagogia, em grande parte dos municípios cearenses.

4.8 Salário do professor

O salário do professor se coloca como uma variável que contribui positivamente para a melhoria do desempenho do aluno, segundo estudos do SAEB. Nos últimos anos, especialmente com a criação do FUNDEF, é patente o crescimento do salário-médio dos professores da rede municipal. Após o FUNDEF, muitos municípios aumentaram em até 1.000% seus salários, sendo que os valores mínimos ficaram em torno de R\$ 300,00. Apesar desse aumento significativo, os resultados do SAEB não indicam nenhuma relação positiva quanto a esta variável. No entanto, é importante alertar que a melhoria na condição salarial propiciada pelo FUNDEF foi limitada e em anos mais recentes se observa um movimento no sentido de contratação de professores com nível médio para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por parte dos municípios. Este fato é decorrente dos menores salários exigidos para profissionais com este perfil de formação.

4.9 Desenvolvimento do conteúdo programático

É também pós-LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais que propõem um novo desenho curricular a partir das contribuições advindas dos avanços da pedagogia, da psicologia e das novas demandas da sociedade do conhecimento. A implementação dos PCNs nas escolas se caracterizou como um processo de ampla sensibilização e capacitação dos professores e outros atores educacionais. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) veio complementar o cuidado e atenção que estava sendo dado ao desenho curricular proposto.





O Ceará seguiu o movimento nacional e as escolas foram mobilizadas a elaborarem o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), com vistas a implementar as novas propostas. Junto vieram também muitas inovações, novidades e possibilidades para administrar o tempo pedagógico a partir de demandas quase infinitas – esporte, cultura, lazer, cidadania, etc. O professor já não podia se concentrar exclusivamente no seu currículo básico, aquele que sabe trabalhar na sala de aula. Não. Ele precisa fazer muito mais e incluir novas possibilidades no seu dia-a-dia, no currículo de qualquer disciplina que esteja trabalhando.

Associado a isso, os esforços de formação continuada também caminharam nessa direção, mas os resultados, pelo menos até o momento não conseguiram mostrar indicadores positivos. Pelo contrário, ao que parece, causou um profundo mal-estar nos docentes, tirando-os de uma posição, que bem ou mal dominavam e se sentiam seguros para desenvolver em sala de aula sua práxis pedagógica, para uma situação de extrema fragilidade epistemológica, em que tudo está em suspenso. Como dizia Karl Marx – tudo que era sólido desmanchou no ar – e ainda não existe nada de seguro e convincente para ser colocado no lugar.

Poder-se-ia caracterizar esse momento de grande instabilidade cognitiva do professor – seus antigos saberes, muitas vezes adquiridos pela experiência – foram postos a deriva e as novas propostas que lhes foram apresentadas, sobre estas, ele não tem muita certeza. Falta-lhe segurança, mas as crianças não podem esperar e seguem, mesmo sem aprender. Os resultados das avaliações revelam essa face. O que fazer? Retroceder e orientar os professores que trabalhem da forma que sabem e se sentem seguros, conduzindo os alunos pelo caminho da aprendizagem, nem sempre tão moderna, mas certamente mais eficaz do que o que está sendo feito hoje?

A atenção com o currículo se coloca como uma variável tão significativa para o processo de aprendizagem que precisamos atuar pronta e rapidamente sobre ela. Conceber orientações que evidenciem esse fato, e estimular as escolas a enfatizarem a dimensão curricular, a um melhor aproveitamento do tempo pedagógico, etc.





4.10 Práticas pedagógicas que enfatizam habilidades de alta ordem

Essa variável diz respeito a ação pedagógica em sala de aula, ou seja, a domínio de conteúdos e metodologias por parte do professor. Sabe-se que os cursos de formação para o magistério, entre eles o curso de Pedagogia e as Licenciaturas, passaram por significativas reestruturações a partir de diretrizes do MEC, dentro do contexto das reformas curriculares, que iniciaram em 1996 para a educação básica, se estendendo em seguida para o ensino superior. Uma preocupação expressa nas propostas curriculares para os cursos de formação diz respeito a uma articulação mais próxima da teoria e prática, a formação de um professor reflexivo e a uma maior aproximação entre a docência e a pesquisa.

Mas, o que vem a ser habilidades de alta ordem? Segundo o próprio SAEB, o trabalho com habilidades de alta ordem estaria associado à resolução de problemas e ao ensino contextualizado no caso de Matemática e a procedimentos relacionados com o uso da diversidade textual com ênfase nos variados tipos de textos, inclusive textos literários, em Língua Portuguesa. A esse respeito, a afirmação de Ítalo Calvino (1997) sobre a leitura dos clássicos como uma atribuição da escola, corrobora a necessidade de literatura de boa qualidade:

a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os 'seus' clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola (p. 13).

A importância de textos literários para os jovens, é que a leitura de tais textos:

podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma as experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de clas-





sificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude (idem, p. 10).

4.11 Efeito-escola

Para o SAEB, o efeito escola está relacionado com as características da escola, sendo tal efeito apontado após a equalização de algumas variáveis como o nível socioeconômico individual e contextual, o capital cultural individual e contextual e o capital social individual e contextual. Ao final, tem-se uma variação situada numa faixa, compreendida entre dois limites, e “quanto menor o limite inferior, mais equânime será o sistema educacional” (MEC/ INEP, p. 138). No caso do Brasil, a região Nordeste é a que apresenta o limite inferior mais alto (19%), o que denota uma rede escolar muito heterogênea, com oportunidades educacionais desiguais para a população, e indicadores de qualidade muito despadronizados.

Uma análise do parque escolar dos municípios cearenses indica a existência em 2004 de 39.639 salas de aula para um contingente de 1.820.326 matrículas, o que dá uma média de 22,9 alunos por sala, em situação de funcionamento de dois turnos diurnos. A este dado é importante agregar o significativo número de escolas com menos de 100 alunos, com precária infra-estrutura física e pouca assistência técnica e pedagógica por parte do município.

A literatura mostra que a melhoria da qualidade dos serviços educacionais bem como a construção de padrões básicos de funcionamento para as unidades escolares, só é possível a partir de um amplo reordenamento da rede física, o que pressupõe processos de nucleação de escolas. Uma articulação muito próxima entre o Estado e os Municípios é a premissa básica para assegurar melhores condições de funcionamento e a possibilidade de uma rede única.

Como os alunos do Ensino Fundamental se concentram na rede municipal, a qualidade deste ensino tem forte impacto sobre os indicadores do SAEB no Estado, além de repercutir no Ensino Médio, que recebe os alunos com significativas deficiências cognitivas. Conceber estratégias de melhoria da qualidade pressu-





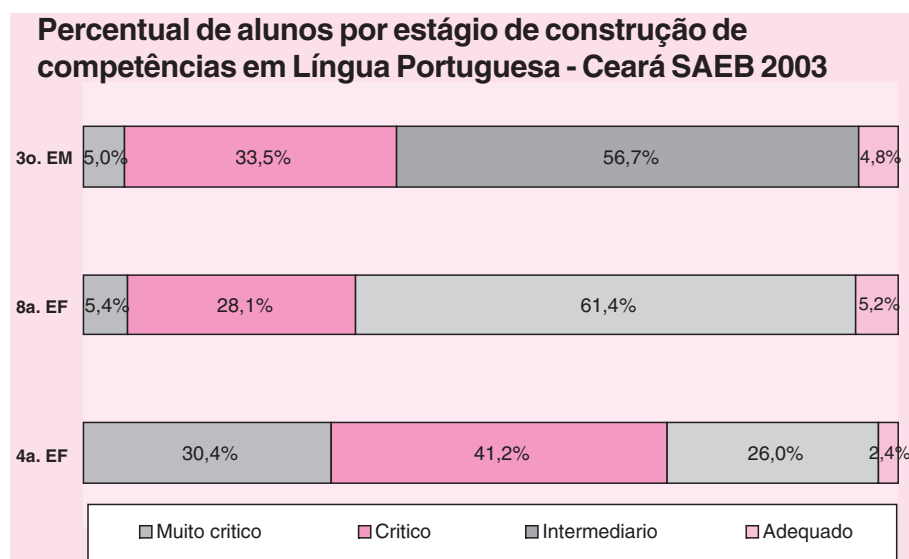
põe o respeito às especificidades de cada município e suas necessidades educativas.

5. Considerações finais

Depois de 11 anos de escolaridade, os alunos cearenses encontram-se numa situação de aprendizagem que nos leva a questionar sobre o que foi feito e acima de tudo, o que precisa ser feito a partir de agora numa tentativa de reverter esse quadro. Os gráficos 8 e 9 resumem a situação dos alunos cearenses por estágios de competências para cada uma das séries e disciplinas analisadas pelo SAEB. Nestes gráficos, merecem um olhar mais acurado os valores percentuais dos alunos que se encontram nos estágios muito crítico e crítico, fato já descrito em detalhes em seções anteriores.

No caso de Língua Portuguesa (gráfico 8), os grandes percentuais registrados na 4ª série são em parte revertidos no decorrer da escolaridade, apesar da situação não ser confortável, uma vez que é pequena a percentagem dos que se encontram no estágio adequado.

Gráfico 8



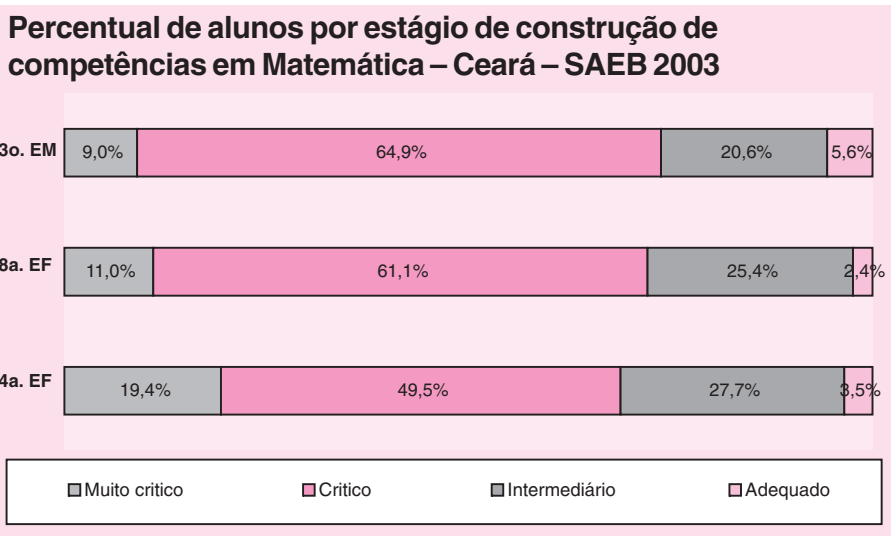


SAEB no Ceará: o desafio de definir o foco na aprendizagem

A situação na disciplina Matemática (gráfico 9) é mais complicada, uma vez que os déficits diagnosticados na 4ª série tendem a crescer com a evolução dos estudantes ao longo da educação básica.

Considerando a importância do raciocínio lógico-matemático para a sociedade tecnológica em que vivemos, os dados revelam um contingente muito expressivo de jovens cuja situação de competitividade no mercado de trabalho é muito baixa, uma vez que suas competências e habilidades no que se refere a conhecimentos matemáticos são muito precárias, muito aquém das exigidas para a inclusão profissional.

Gráfico 9



Certamente, a mudança de tal cenário exige um conjunto de medidas correlatas e simultâneas, mas parte delas dependem estritamente dos atores educacionais, são simples de implementar e não exigem maiores investimentos, a não ser a dedicação do professor, a fé inabalável na possibilidade do aluno aprender e o compromisso cotidiano com o tempo pedagógico, preservando a sala de aula como espaço privilegiado do ensinar e do aprender.

Referências bibliográficas





BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. SAEB 2001: relatório Língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2002.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Qualidade da educação**: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2003.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **SAEB** : Resultados – Ceará 2004. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> .

_____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **SAEB**: resultados - Brasil 2004. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **SAEB 2001**: relatório matemático. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2002.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **SAEB 2001**: relatório nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2002.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FARIAS, I. M. S. **Inovação e mudança**: implicações sobre a cultura dos professores. 2002. Tese (Doutorado). Fortaleza, 2002. (Mimeo).

FREIRE, P. **A Importância do ato de ler**. 31. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MAMEDE, I. C. de M. **Professores alfabetizadores**: quem são, o que pensam e como alfabetizam. 2000. Tese (Doutorado). Fortaleza, 2000. (Mimeo)

PISA 2000: relatório nacional. Brasília: [s.n], 2001.

SAEB. **Matrizes curriculares de referência**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1999.

SAEB : Resultados – Ceará 2003. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2003. (Mimeografado)

SILVA JÚNIOR, C. A. Apresentação. In : SILVA JÚNIOR, C. A. ; BICUDO, M. A. V. (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: UNESP, 1999. p. 7-10.





Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará: uma leitura dos resultados

Alessio Costa Lima
Sylvia Maria de Aguiar Coelho
Lindomar da Silva Soares

Introdução

A constituição de sistemas estaduais de avaliação educacional no Brasil é fenômeno recente, só passando a acontecer em momento posterior a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no início dos anos de 1990. No Ceará, uma iniciativa dessa natureza começa em 1992, quando o Estado cria o Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará (SPAECE).

Num primeiro momento, o SPAECE trabalhava apenas com avaliação de rendimento escolar, feita pela Secretaria de Educação em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC). A partir de 1996, passou a integrar o sistema a vertente de auto-avaliação da escola, considerado como um mecanismo de avaliação institucional, o que representou um importante passo para o fortalecimento da cultura avaliativa no Estado.

A articulação das duas vertentes permite uma maior compreensão do processo educativo, ao possibilitar a análise da qualidade da educação básica do Estado tomando como base mecanis-





mos que atuam de forma diferenciada. Os produtos decorrentes de tais processos avaliativos podem contribuir para a formulação e o monitoramento de políticas que estejam voltadas para as necessidades da comunidade escolar. Ao explicitar informações sobre o andamento do sistema educacional funcionam como prestação de contas a sociedade e ajudam a estabelecer metas e mobilizar atores em torno de problemas prioritários no enfrentamento das dificuldades apresentadas pelas escolas.

1. O SPAECE e suas duas vertentes

A preocupação em avaliar sistemas educacionais a partir de processos externos tem sido implementada em muitos países desde os anos de 1950, em alguns casos remontando a décadas anteriores. Na América Latina e no Brasil, essa preocupação só começa a adquirir forma a partir dos últimos anos da década de 1980, com a incorporação do planejamento como estratégia de concepção das políticas públicas. Assim, a necessidade de realizar avaliações no campo educacional extrapolou o aspecto até então restrito a sala de aula e estendeu-se para outras dimensões tais como, sistemas, instituições, currículos, programas e políticas. É nesse contexto que a relação entre educação e desenvolvimento econômico passa a exigir análises mais globais e totalizantes, ganhando espaço as avaliações de sistema e das instituições escolares.

Nesse mesmo período, as agências internacionais de financiamento, tais como, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), entre outras, passam a ter uma agenda bastante intensa com o Brasil e por defenderem mecanismos de acompanhamento através de diversas modalidades de avaliação, este tema se faz presente na quase totalidade de acordos de empréstimo para o setor educacional. Estas se voltam para a definição e planejamento de políticas educacionais, visando ajustar as decisões às exigências da produção, do consumo, dos mercados, da competitividade (Libâneo, 2001, p. 200).





A definição de políticas exige conhecimentos para que as decisões tomadas pelos formuladores venham a atender a demanda social existente. Esses conhecimentos pautam-se em indicadores e em informações úteis à realização de um determinado procedimento, portanto, exigem uma avaliação.

Assim sendo, as avaliações tornam-se relevantes, não só para professores e especialistas, mas também para o governo e para a própria sociedade. Elas possibilitam ao governo e as agências financiadoras conhecer o sistema e atender suas demandas, além de serem úteis no acompanhamento dos recursos investidos na educação, tornando-se um instrumento indispensável para as reformas educacionais. A este respeito, Vianna (2000) argumenta:

Os altos investimentos financeiros exigem, necessariamente, um projeto de avaliação que demonstre os resultados em termos de custos-benefícios, apesar de, muitas vezes, essa demanda refletir uma concepção econometrista de educação, sem considerar o componente humanista. A exigência tem contribuído para que a avaliação se torne uma constante no processo educacional, envolvendo não apenas a avaliação do aluno (rendimento escolar), mas considerando outros elementos (currículos, programas, professores, rede física, etc.) igualmente válidos para expressar a qualidade de um sistema educacional (p. 24).

No início da década de 1990 é concretizado no Brasil o primeiro levantamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no qual foram avaliadas escolas em todo o país. O desenvolvimento do SAEB funcionou como fator indutor para que os Estados começassem a conceber sistemas próprios de avaliação e o Ceará foi um dos primeiros a se preocupar com isso, criando em 1992 um mecanismo para avaliar o rendimento escolar dos alunos de 4ª e 8ª séries, que em seguida foi transformado no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

Esse sistema de avaliação objetiva subsidiar as políticas e estratégias voltadas para a melhoria da qualidade do ensino público, possibilitar a todos os envolvidos no processo educativo (alunos,





professores, administradores e especialistas) um acompanhamento efetivo dos resultados escolares, além de desenvolver uma cooperação técnica junto aos Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e escolas, com vistas a sedimentar a cultura avaliativa no campo educacional.

A concepção de avaliação desenvolvida pelo Ceará se caracteriza como um sistema composto por duas vertentes, sendo uma de natureza externa a escola – avaliação do rendimento escolar, e outra de natureza interna, denominada de avaliação institucional. Nas duas vertentes, o propósito maior é oferecer à escola uma visão multifacetária (externa e interna) sobre seu desempenho; ao sistema e à sociedade uma visão mais abrangente sobre a escola com vistas a verificar os impactos das políticas educacionais adotadas, tendo sua preocupação focada no sistema e na melhoria da qualidade dos serviços educacionais.

1.1 A vertente Avaliação do Rendimento Escolar

A avaliação do rendimento escolar é a vertente que se propõe a verificar as habilidades e competências dos alunos sem estabelecer comparações entre eles. É realizada nos finais de ciclos, ou seja, nas 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, portanto os mesmos coortes do SAEB, possibilitando, entre outros aspectos, as análises comparativas dos resultados entre os sistemas.

Tem como abordagem psicométrica a Teoria da Resposta ao Item (TRI) e avalia as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, utilizando-se, para tanto, de instrumentais elaborados a partir dos *Referenciais Curriculares Básicos* (RCB) e dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN). Junto com as provas dos alunos, um conjunto de questionários é aplicado aos demais envolvidos com a escola, visando delinear o perfil da gestão e dos docentes. Os resultados obtidos na proficiência dos alunos são relacionados aos aspectos fundamentais do funcionamento da escola e da qualidade do ensino.

Na preparação das provas, os itens são elaborados por professores da rede pública, selecionados e capacitados, no intuito de garantir itens com conteúdos e linguagens mais próximos da utiliza-





da em sala de aula. Esses professores, antes de produzir itens, definem juntamente com técnicos da área curricular, os conteúdos e habilidades que deverão ser testados, a partir da *Matriz de Referência* construída para este fim.

1.2 A vertente Avaliação Institucional

A outra vertente do SPAECE é a avaliação institucional, que surgiu com o intuito de criar uma nova perspectiva avaliativa, “uma concepção totalizante da avaliação que busque apreender a ação desde sua formulação, implementação, execução, resultados e impactos” (Carvalho, 1999, p. 88).

A avaliação institucional utiliza como procedimento a auto-avaliação sendo aplicada nas escolas e CREDES e tendo caráter processual, formativo e informativo. É referenciada no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e tem como pilares básicos a globalidade, a participação coletiva e o monitoramento das ações. Constitui-se em um processo de avaliação em que a aplicação dos instrumentais e análise dos dados são da responsabilidade do Conselho Escolar, acompanhado pelo Núcleo Gestor e Grêmios Estudantil.

Desde o início procurou-se desenvolver nessa vertente uma sistemática que não desprezasse as avaliações externas e de resultados, mas que as complementasse. Assim, foi necessário sensibilizar e capacitar a escola para que esta realizasse sua auto-avaliação e refletisse sobre os resultados das avaliações externas.

A concepção adotada inclui-se dentro do paradigma da avaliação emancipatória, que se caracteriza como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, tendo em vista sua transformação (Saul, 1999, p. 105).

A experiência iniciada pelas escolas públicas do Estado apóia-se nos princípios¹: adesão, não premiação ou não punição,

¹ Estes princípios foram os mesmos definidos para o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileira (PAIUB), exceção se faz ao princípio da publicidade integrada a Avaliação Institucional no ano de 2003.





globalidade, legitimidade, unidade nos procedimentos metodológicos, continuidade e publicidade.

Articulando estas duas vertentes o SPAECE contribui para superar, na prática, as limitações de cada vertente em particular. Importante observar que ao mesmo tempo em que as avaliações se prestam para o controle, servindo como mecanismo de regulação, elas também podem vir a ser útil à sociedade no sentido de acompanhar a política educacional, sinalizando para o uso adequado dos recursos.

A finalidade do SPAECE não se limita a informar o governo e a Secretaria de Educação sobre a qualidade do serviço prestado, mas, também, a comunidade, servindo como forma de prestação de contas (*accountability*) como afirma Tyler (1942), e procura estabelecer um “nexo entre a escola e a sociedade que passa a ser informada dos problemas e pode intervir superando-os” (Vianna, 2000, p.51).

2. Avaliação do Rendimento Escolar de 2001 a 2003

A partir de 2001 o SPAECE passou a utilizar a metodologia *Computer Aided Testing* (CAT), Testagem Auxiliada por Computador (TAC), usada em aplicativos educacionais com base na *web*, para avaliar a aprendizagem dos alunos. Trata-se de uma iniciativa que busca incorporar o uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) aos processos de avaliação em larga escala, cuja inovação, pioneira no país, tornou-se possível com a implantação dos Laboratórios Escolares de Informática (LEI), através dos programas *Internet nas Escolas* do Governo Estadual e do *Proinfo* do Governo Federal.

O SPAECE é uma avaliação referenciada a critério, que tem por base uma *Matriz de Referência*² para cada série/disciplina, composta por um conjunto de descritores, sendo que cada um deles expressa uma habilidade a ser avaliada. Desta forma, o rendimento do aluno é interpretado em relação a um determinado padrão de

² São referências de algumas competências e habilidades selecionadas para uma série/disciplina, possíveis de serem avaliadas, conforme limitações dos modelos e metodologias adotados. Portanto, não podem servir como currículo, ou mesmo substituí-lo, considerando que este tem maior amplitude.





desempenho, baseado no domínio do conteúdo e no desenvolvimento de competências e habilidades previstas nos *Referenciais Curriculares Básicos* (RCB) da SEDUC e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) do MEC, selecionados nas respectivas matrizes.

O nível de proficiência (habilidade) apresentado pelo aluno é estimado com base nas respostas aos itens dos testes, sendo para tanto utilizado a Teoria de Resposta ao Item (TRI). O resultado do rendimento escolar do aluno em cada disciplina e no global é apresentado através de uma escala de nível que varia de 0 a 10 pontos. Por ser amostral, admite-se uma margem de erro de amostragem de 0,3 pontos, para um coeficiente de confiança de 95%.

No período 2001 – 2003, os ciclos de aplicação do SPAECE aconteceram anualmente, contemplando o universo das escolas da rede estadual, sendo realizado por amostragem, com alunos da 8ª série de Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

O quadro 1 a seguir mostra o número de escolas participantes, o tamanho da amostra e os percentuais de comparecimento da amostra, ao longo de cada ciclo de aplicação, revelando que o número de alunos vem aumentando gradativamente, bem como a quantidade de escolas³ de Ensino Médio.

³ Importante destacar que o número de escolas da rede pública estadual que oferecem Ensino Fundamental vem diminuindo ano a ano, em virtude do acelerado processo de municipalização que está acontecendo no Ceará. Apesar do número absoluto ter caído de 2001 para 2003, a participação relativa das escolas que oferecem este nível de ensino aumentou.



**Abrangência da Avaliação de Rendimento Escolar
- SPAECE 2001 - 2003**

Ciclo	Ensino Fundamental		Ensino Médio		% de comparecimento da amostra
	Nº Escolas	Nº Alunos	Nº Escolas	Nº Alunos	
2001	424	7.820	250	4.720	68,4
2002	372	11.238	390	12.020	82,5
2003	394	11.986	456	16.571	84,9

Fonte: Relatório da Avaliação do Rendimento Escolar – SPAECE 2003

Esta situação mostra a adesão das escolas e alunos a essa metodologia, o que tem contribuído para divulgação e consolidação do sistema de avaliação junto à comunidade escolar. Entretanto, não se pode desconsiderar alguns aspectos restritivos como: a ausência de laboratórios em algumas escolas, as condições de funcionamento e manutenção dos equipamentos e o acesso a Internet através de conexão dedicada em alguns pólos de aplicação.

Os resultados gerais do Estado na 8ª série do Ensino Fundamental, em cada disciplina e no global, do triênio 2001 a 2003 são apresentados na tabela 1 a seguir.

Tabela 1

Estimativas para os rendimentos médios em Língua Portuguesa, Matemática e no Global na 8ª série do Ensino Fundamental – SPAECE 2001 - 2003

Ciclo	Língua Portuguesa	Matemática	Global
2001	4,8	3,2	4,0
2002	5,3	2,9	4,1
2003	4,9	2,9	3,9

Fonte: Relatório da Avaliação do Rendimento Escolar – SPAECE 2003



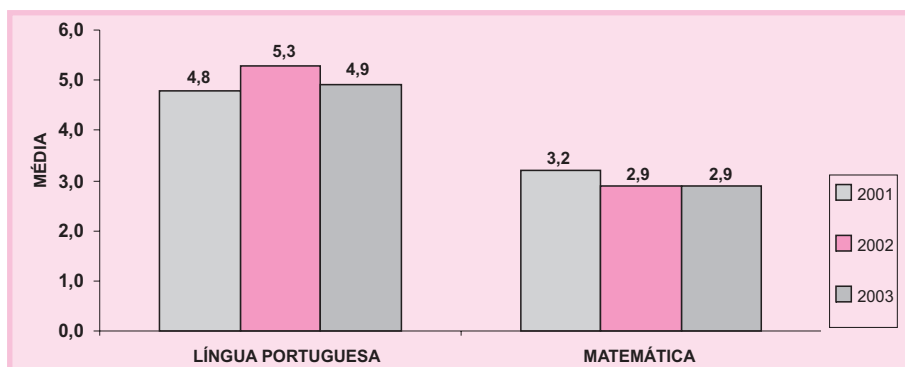
Considerando que o SPAECE trabalha com a escala de 0 – 10, os resultados alcançados pelos alunos ao longo dos últimos 3 anos, revela uma situação onde os deficits de aprendizagem encontram-se muito acentuados, observando-se, no entanto, que os rendimentos médios têm sido melhores em Língua Portuguesa do que em Matemática.

Na disciplina de Língua Portuguesa, em 2003 constata-se uma queda de 7,5% no desempenho em relação ao resultado de 2002, porém ainda mantém um percentual de 2,1% acima do resultado obtido em 2001. Em Matemática, o resultado de 2003 manteve-se exatamente igual ao obtido em 2002, entretanto, ambos apresentam um decréscimo de 9,4% em relação ao resultado de 2001. No rendimento global para as duas disciplinas, verifica-se em 2003 uma queda de 4,9% e 2,5% em relação aos anos de 2002 e 2001, respectivamente.

O gráfico 1 a seguir mostra o comportamento do rendimento escolar ocorrido na 8ª série do Ensino Fundamental.

Gráfico 1

Rendimentos médios estaduais em Língua Portuguesa e Matemática na 8ª série do Ensino Fundamental – SPAECE 2001 - 2003



Fonte: Relatório da Avaliação do Rendimento Escolar – SPAECE 2003.

Os resultados gerais do Estado na 3ª série do Ensino Médio, em cada disciplina e no global, do triênio 2001 a 2003 são apresentados na tabela 2.





Tabela 2

Estimativas para os rendimentos médios em Língua Portuguesa, Matemática e no Global na 3ª série do Ensino Médio - SPAECE 2001 - 2003

Ciclo	Língua Portuguesa	Matemática	Global
2001	3,4	2,8	3,1
2002	3,5	2,5	3,0
2003	4,0	2,4	3,2

Fonte: Relatório da Avaliação do Rendimento Escolar – SPAECE 2003

A situação no Ensino Médio não é diferente do que ocorre no Ensino Fundamental, verificando-se que os rendimentos médios têm sido também melhores em Língua Portuguesa do que em Matemática. A diferença entre uma disciplina e outra, é menor, fato decorrente da diminuição dos rendimentos médios em Língua Portuguesa. Os resultados do Ensino Médio inferiores aos do Ensino Fundamental, nas disciplinas avaliadas, é uma tendência confirmada pelos resultados do SAEB.

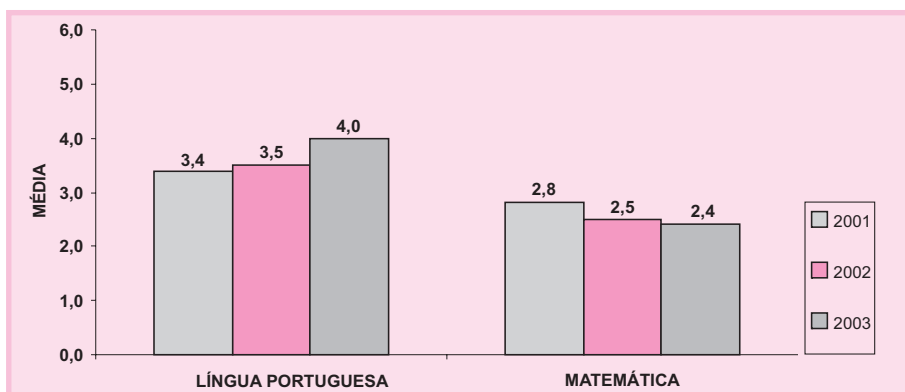
Na disciplina de Língua Portuguesa, em 2003, observa-se uma leve tendência de melhoria nos resultados, com um acréscimo de 14,3% e 17,6% no desempenho em relação aos resultados de 2002 e 2001, respectivamente. Em Matemática, ao contrário do que ocorre em Língua Portuguesa, registra-se uma pequena queda nos resultados, com uma diminuição de 4,0% e 14,3%, comparado aos resultados obtidos em 2002 e 2001.

Considerando que o aumento médio do rendimento em Língua Portuguesa foi superior ao decréscimo ocorrido em Matemática, o rendimento global em 2003 foi superior 6,7% e 3,2% em relação aos anos de 2002 e 2001.

O gráfico 2 permite visualizar as oscilações ocorridas no rendimento escolar da 3ª série do Ensino Médio.



Rendimentos médios estaduais em Língua Portuguesa e Matemática na 3ª série do Ensino Médio – SPAECE 2001 - 2003



Fonte: Relatório da Avaliação do Rendimento Escolar – SPAECE 2003.

Enquanto o SAEB tem por objetivo gerar indicadores globais em âmbito estadual e nacional, que orientam a formação de macro políticas educacionais, o SPAECE, por se tratar de um sistema de avaliação estadual, amplia as possibilidades de produção dos indicadores educacionais, uma vez que o mesmo oferece resultados mais focalizados por escolas e regiões, com vistas a intervir em diferentes níveis e situações educacionais.

O quadro 2 a seguir apresenta os resultados do desempenho dos alunos de 8ª série do Ensino Fundamental em cada uma das disciplinas e no global, ao longo do período 2001 – 2003, estratificado por CREDE.



**Rendimentos médios em Língua Portuguesa, Matemática e no Global, por CREDE, na 8ª série do Ensino Fundamental - SPAECE 2001 - 2003**

Crede	Município	Língua Portuguesa			Matemática			Global		
		2001	2002	2003	2001	2002	2003	2001	2002	2003
1	Maracanaú	4,7	5,5	4,9	3,1	3,0	2,9	3,9	4,2	3,9
2	Itapipoca	5,7	5,3	4,8	4,6	2,8	2,9	5,2	4,0	3,8
3	Acaraú	5,3	5,4	4,9	3,1	3,0	3,0	4,2	4,2	3,9
4	Camocim	4,7	5,7	5,1	2,7	2,9	3,0	3,7	4,3	4,0
5	Tianguá	5,0	5,5	5,0	3,3	2,9	2,9	4,2	4,2	4,0
6	Sobral	4,7	5,2	4,7	2,9	2,8	2,8	3,8	4,0	3,8
7	Canindé	4,6	5,2	4,7	2,8	2,8	2,8	3,7	4,0	3,8
8	Baturité	4,5	5,1	4,7	2,8	2,6	2,7	3,7	3,9	3,7
9	Horizonte	4,9	5,5	5,0	3,1	3,1	2,9	4,0	4,3	4,0
10	Russas	5,0	5,4	5,0	3,3	3,0	3,1	4,2	4,2	4,0
11	Jaguaribe	4,3	5,3	4,5	2,9	3,0	2,8	3,6	4,1	3,7
12	Quixadá	4,4	5,1	4,7	2,7	2,7	2,8	3,6	3,9	3,7
13	Crateús	4,5	5,3	4,7	2,9	2,9	2,8	3,7	4,1	3,8
14	Sen. Pompeu	4,4	5,0	4,6	2,9	2,7	2,8	3,7	3,9	3,7
15	Tauá	4,4	5,1	4,7	2,8	2,8	2,8	3,6	4,0	3,8
16	Iguatu	4,7	5,4	4,9	2,9	3,0	2,8	3,8	4,2	3,8
17	Icó	5,0	5,0	4,7	3,2	2,8	2,9	4,1	3,9	3,8
18	Crato	4,6	5,3	4,9	3,0	2,8	2,9	3,8	4,0	3,9
19	J. do Norte	4,8	5,5	5,0	3,0	3,0	3,0	3,9	4,3	4,0
20	Brejo Santo	4,8	5,2	4,7	3,1	3,0	2,9	4,0	4,1	3,8
21	Fortaleza	4,9	5,5	5,0	3,2	3,0	3,1	4,1	4,2	4,1
22	Fortaleza	-	5,4	5,0	-	2,9	3,0	-	4,2	4,0
23	Fortaleza	-	5,5	4,8	-	2,9	2,9	-	4,2	3,9

Fonte: Relatório da Avaliação do Rendimento Escolar – SPAECE 2003



Ao analisar os resultados alcançados nos últimos três anos, constata-se que em 2003, na disciplina de Língua Portuguesa, todas as regiões apresentaram uma queda no rendimento médio em relação ao ano de 2002. Em Matemática, comparando o mesmo período, registra-se que 10 (dez) CREDE apresentaram crescimento nos seus resultados, 8 (oito) mantiveram o mesmo desempenho e somente em 5 (cinco) regiões os resultados foram menores.

Em virtude da significativa diminuição do rendimento escolar ocorrida na disciplina de Língua Portuguesa, o rendimento médio global foi afetado, apresentando-se menor em todos os CREDE no ano de 2003 em relação a 2002.

Os resultados apresentados no quadro 2 mostram também uma forte homogeneidade no desempenho entre as diferentes regiões, o que indica, por um lado, a distribuição eqüitativa das estratégias da política educacional do Estado em todo seu território, sinalizando, por outro, os efeitos ainda tímidos da referida política.

O quadro 3 apresenta os resultados obtidos pelos alunos da 3ª série do Ensino Médio, evidenciando que tais indicadores também possuem alto grau de homogeneidade entre os CREDE, porém com médias inferiores as verificadas no Ensino Fundamental, o que denota a necessidade de políticas e ações mais incisivas por parte da SEDUC, do CREDE e da Escola para este nível de ensino.



**Rendimentos médios em Língua Portuguesa, Matemática e no Global, por CREDE, na 3ª série do Ensino Médio – SPAECE 2001 - 2003**

Crede	Município	Língua Portuguesa			Matemática			Global		
		2001	2002	2003	2001	2002	2003	2001	2002	2003
1	Maracanaú	3,5	3,6	4,1	2,8	2,5	2,5	3,2	3,0	3,3
2	Itapipoca	3,9	3,3	3,8	3,9	2,3	2,3	3,9	2,8	3,1
3	Acaraú	3,7	3,7	4,1	2,6	2,5	2,5	3,2	3,1	3,3
4	Camocim	3,2	3,4	4,1	2,5	2,5	2,6	2,9	3,0	3,3
5	Tianguá	3,5	3,8	4,1	2,7	2,6	2,5	3,1	3,2	3,3
6	Sobral	3,4	3,5	3,9	2,6	2,4	2,4	3,0	2,9	3,1
7	Canindé	3,5	3,7	4,0	2,6	2,5	2,3	3,1	3,1	3,1
8	Baturité	3,3	3,5	3,9	2,5	2,3	2,3	2,9	2,9	3,1
9	Horizonte	3,3	3,5	3,9	2,6	2,5	2,4	3,0	3,0	3,2
10	Russas	3,5	3,7	4,3	2,9	2,6	2,6	3,2	3,1	3,4
11	Jaguaribe	3,3	3,4	3,9	2,4	2,4	2,3	2,9	2,9	3,1
12	Quixadá	3,3	3,5	4,0	2,5	2,3	2,3	2,9	2,9	3,1
13	Crateús	3,3	3,4	3,9	2,6	2,4	2,4	3,0	2,9	3,1
14	Sen. Pompeu	3,5	3,5	3,9	2,7	2,4	2,4	3,1	2,9	3,2
15	Tauá	3,3	3,5	4,0	2,5	2,5	2,3	2,9	3,0	3,1
16	Iguatu	3,2	3,4	4,1	2,5	2,3	2,5	2,9	2,9	3,3
17	Icó	3,2	3,3	3,8	2,6	2,3	2,3	2,9	2,8	3,1
18	Crato	3,4	3,6	4,1	2,6	2,5	2,4	3,0	3,0	3,3
19	J. do Norte	3,5	3,6	4,1	2,6	2,5	2,4	3,1	3,1	3,3
20	Brejo Santo	3,2	3,4	3,9	2,6	2,5	2,4	2,9	3,0	3,1
21	Fortaleza	3,5	3,5	4,2	2,8	2,5	2,6	3,2	3,0	3,4
22	Fortaleza	-	3,6	4,0	-	2,6	2,4	-	3,1	3,2
23	Fortaleza	-	3,5	4,1	-	2,5	2,5	-	3,0	3,3

Fonte: Relatório da Avaliação do Rendimento Escolar – SPAECE 2003



Embora os resultados ainda não sejam satisfatórios, os dados de 2003 sinalizam algumas melhorias, visto que todos os CREDE apresentaram um rendimento superior em Língua Portuguesa em relação aos anos de 2002 e 2001. Em Matemática, apenas 3 (três) CREDE apresentaram crescimento nos resultados, 11 (onze) mantiveram o mesmo desempenho e 9 (nove) registraram decréscimos. No geral, em 2003, a melhoria nos resultados em Língua Portuguesa contribuiu para que o rendimento médio global do Ensino Médio fosse superior em 20 (vinte) dos 21 (vinte e um) CREDE.

Objetivando propiciar outras possibilidades de leitura e interpretação dos resultados do SPAECE, bem como favorecer uma aproximação com a nova forma de apresentação dos resultados pelo SAEB, contribuindo para uma melhor compreensão pelos usuários, foram introduzidos 4 (quatro) cortes na escala utilizada de 0 a 10 pontos, reagrupando-a em quatro níveis, segundo o rendimento apresentado pelo aluno para cada nível.

O quadro 4 a seguir apresenta os resultados por nível alcançados pelos alunos de 8ª série do Ensino Fundamental.

Quadro 4

Percentual alunos em Língua Portuguesa e Matemática, por nível, na 8ª série do Ensino Fundamental – SPAECE 2001/03

Nível	Intervalo (pontos)	Língua Portuguesa			Matemática		
		2001	2002	2003	2001	2002	2003
Muito crítico	0 a 3	8,88	0,81	2,99	60,83	63,24	73,88
Crítico	3 a 5	46,96	23,10	57,79	25,55	28,07	23,85
Intermediário	5 a 7	31,93	53,82	34,98	9,73	7,05	2,07
Adequado	7 a 10	12,23	22,27	4,24	3,89	1,64	0,20

Fonte: Relatório da Avaliação do Rendimento Escolar – SPAECE 2003

Nesta série, verifica-se em 2003, na disciplina de Língua Portuguesa, que 60,78% dos alunos se encontram em níveis considerados **muito crítico** e **crítico**, sendo que a maior concentração ocorre no nível crítico com 57,79% dos alunos. Registra-se uma queda no desempenho dos alunos com a diminuição dos percentuais nos ní-





veis intermediário e adequado, de 18,84% e 18,03%, respectivamente, o que representa uma migração destes níveis para os níveis crítico e muito crítico, que por sua vez aumentaram 34,67% e 2,18% em relação a 2002.

Em Matemática os resultados de 2003 revelam-se mais preocupantes, visto que 97,73% dos alunos apresentam níveis de desempenho muito crítico e crítico, com o agravante que destes, 73,88% se encontram no nível **muito crítico**, registrando um aumento de 10,64% em relação a 2002. Neste mesmo período houve uma redução nos percentuais de alunos em cada um dos demais níveis: crítico (4,22%), intermediário (4,98%) e adequado (1,44%). Há uma tendência de queda nos percentuais de alunos nos níveis intermediário e adequado, assim como um aumento no nível muito crítico, observado desde 2001, caracterizando uma perda acumulada na qualidade da aprendizagem nesta disciplina.

De modo semelhante, o quadro 5 apresenta os resultados por nível alcançados pelos alunos da 3ª série do Ensino Médio

Quadro 5

Percentual alunos em Língua Portuguesa e Matemática, por nível, na 3ª série do Ensino Médio – SPAECE 2001 - 2003

Nível	Intervalo (pontos)	Língua Portuguesa			Matemática		
		2001	2002	2003	2001	2002	2003
Muito crítico	0 a 3	42,52	40,24	22,18	78,64	84,82	86,70
Crítico	3 a 5	46,51	46,82	58,87	16,72	13,57	11,52
Intermediário	5 a 7	8,96	11,94	16,34	1,29	1,37	1,57
Adequado	7 a 10	2,01	1,00	2,61	3,35	0,24	0,21

Fonte: Relatório da Avaliação do Rendimento Escolar – SPAECE 2003

Quando do aprofundamento da análise, constatou-se uma menor efetividade na aprendizagem dos alunos do Ensino Médio, mesmo apresentando uma melhoria em seus resultados. Este fato é expresso pelas altas taxas de alunos encontrados nos níveis mais elementares da escala de desempenho, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática.





Em 2003, na disciplina de Língua Portuguesa, 81,05% dos alunos estão localizados nos níveis **muito crítico** e **crítico**, sendo que a maioria está no nível crítico (58,87%). Entretanto, nesta mesma disciplina pode ser observada, desde 2001, uma tendência de diminuição do percentual de alunos no estágio muito crítico, que em 2003 atingiu uma redução de 18,06% se comparado a 2002 e de 20,34% se confrontado com 2001. Igualmente importante foi o aumento no último ano de 4,4% no nível intermediário e de 1,61% no nível adequado.

O desempenho obtido em Matemática, semelhante ao do Ensino Fundamental, apresenta uma maior concentração de alunos no nível **muito crítico**, todavia de forma mais acentuada, chegando em 2003 a atingir 86,7% dos alunos, que quando adicionados aos 11,52% do nível crítico, corresponde quase à totalidade, ou seja, 98,22% dos alunos. Essa tendência de crescimento do percentual de alunos com nível de aprendizagem considerado muito crítico é um aspecto que sinaliza a necessidade urgente de políticas focalizadas e um esforço coletivo para inversão destes resultados.

3. Considerações sobre os resultados da Avaliação Institucional em 2003

A realização da Avaliação Institucional realizada no ano de 2003 contou com a participação de 516 escolas das quais apenas 6 pertencem à rede municipal de ensino. O processo envolveu todos os segmentos das escolas que aderiram à avaliação, formando um contingente aproximado⁴ de 2.765 profissionais pertencentes aos Núcleos Gestores, 9.896 professores, 5.282 funcionários, 25.670 alunos de 5ª a 8ª série e Ensino Médio e 16.469 pais.

O procedimento metodológico consistiu de entrevistas que foram realizadas na própria escola, sendo que cada segmento teve um encontro específico para tal fim, compondo-se de pequenos

⁴ Estes números não são exatos porque, apesar da tentativa de cumprir o princípio da unidade, como a pesquisa tem uma forte base qualitativa na sua forma diferenciada de contar os respondentes, houve uma variação de acordo com o trabalho desenvolvido pelo coordenador e relator dos diversos grupos.





grupos⁵ que se manifestaram sobre os aspectos contemplados no roteiro de entrevista. Os trabalhos nos grupos foram conduzidos por um coordenador e por um redator, responsável pelo registro dos depoimentos e justificativas dos participantes.

Os instrumentais contemplavam um conjunto de categorias, quais sejam:

- Organização do trabalho escolar
- Organização do trabalho docente
- Relações internas na escola.

A seguir, procura-se comentar cada uma das categorias não pretendendo esgotar a imensa gama de informações obtidas na pesquisa avaliativa, mas apenas um esforço no sentido de mostrar como a escola está auto-analisando aspectos da gestão escolar e pedagógica. Para tanto, tomamos os resultados quantificados das respostas dadas pelos gestores, professores, funcionários, pais e alunos que estudam de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio das escolas estaduais.

3.1 A organização do trabalho escolar

Na categoria organização do trabalho escolar foi abordado os seguintes aspectos: caracterização da escola, integração da escola à comunidade, qualidade e utilização dos serviços e equipamentos da escola, prestação de contas à comunidade, aprendizagem dos alunos, utilização dos resultados das avaliações, melhoria do desempenho dos funcionários, motivos pelos quais os pais escolheram a escola dos filhos e melhoria para o funcionamento da escola.

Desta categoria extraiu-se os dados obtidos em relação à gestão e o ambiente escolar, ou seja, sobre a qualidade dos serviços existentes na escola, a prestação de contas à comunidade, as atividades proporcionadas para melhoria do desempenho dos funcionários.

⁵ A aplicação de entrevistas a partir de roteiro pré-definido a pequenos conjuntos de indivíduos, constitui o que é denominado nas pesquisas qualitativas de grupo focal.





Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

Os dados apresentados no quadro 6 constataam que as escolas cearenses vêm prestando serviços que, no geral, estão satisfazendo seus principais usuários. Esta satisfação, porém encontra-se entre os conceitos bom e regular. No que se refere aos serviços oferecidos, os itens que mais receberam conceito bom foram a secretaria das escolas (51,4%), as bibliotecas (45,3%), a limpeza da escola (44,8%). Os percentuais de alunos que consideram boas as salas de aula e a cantina escolar ficaram próximos com 42,9% e 42,8%, respectivamente.

Quadro 6

Qualidade dos serviços existentes na escola segundo os alunos de 5ª a 8ª Série do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Serviços	Muito Boa		Boa		Regular		Ruim	
	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%
Biblioteca	7.596	26,6	12.925	45,3	6.727	23,6	1.300	4,6
Sala de informática	4.500	21,8	7.528	36,5	5.046	24,5	3.552	17,2
Sala de aula	4.959	18,0	11.839	42,9	8.045	29,2	2.742	9,9
Secretaria da escola	5.664	21,1	13.811	51,4	5.532	20,6	1.855	6,9
Merenda escolar	3.523	17,7	6.904	34,7	5.470	27,5	4.013	20,2
Quadra esportiva	3.209	14,9	6.073	28,2	5.709	26,5	6.561	30,4
Banheiros	2.516	9,1	7.085	25,6	7.854	28,3	10.269	37,0
Cantina	3.364	13,2	10.892	42,8	7.747	30,4	3.472	13,6
Limpeza	5.087	18,5	12.321	44,8	7.694	28,0	2.416	8,8
Segurança	4.223	16,1	8.223	31,3	6.868	26,2	6.931	26,4
Outras	1.093	24,7	2.040	46,1	662	15,0	631	14,3

Fonte: Relatório da Avaliação Institucional 2003

Estes resultados são significativos, particularmente no que se refere às bibliotecas, serviço este considerado insuficiente na avaliação institucional de 2000, ano em que os alunos centraram críticas e apresentaram solicitações especificamente relacionadas a espaços físicos e aquisição de livros. Essa situação denotava, por um lado, a preocupação dos alunos em ampliar seu universo de conhecimento e, por outro lado, a necessidade de um maior investimento nesse aspecto. Nesse sentido, considera-se que esta demanda foi





de certa forma, atendida, principalmente, nas escolas que oferecem Ensino Médio.

Os serviços que receberam um maior percentual de conceito **ruim** por parte dos alunos foram os banheiros (37%), as quadras esportivas (30,4%) e a segurança (26,4%). No que se refere aos banheiros, merece destaque à atenção dada a este item, por ser considerado um espaço imprescindível ao ambiente escolar, exigindo cuidados no que se refere à infra-estrutura e manutenção. Enquanto o primeiro pressupõe esforços conjuntos da SEDUC e escola no sentido de assegurar recursos financeiros para tanto, o segundo, especialmente os cuidados referentes a limpeza e higienização necessitam contar com a conscientização e colaboração dos alunos para conservação deste espaço.

Em relação às quadras esportivas, esta é uma antiga reivindicação dos alunos, considerando que estas ainda estão muito aquém da demanda, especialmente nas escolas mais antigas. Esse é um importante espaço que a escola deve oferecer, não apenas para a prática de exercícios físicos, mas também para a realização de eventos variados, servindo, inclusive, como atração para os finais de semana. As escolas que dispõem de quadras, entretanto, não devem esquecer de fazer um trabalho de conscientização para manter em bom estado de conservação este patrimônio tão requisitado pela comunidade escolar.

Em se tratando de gestão escolar, o processo de implantação da gestão democrática e de descentralização vivido pelas escolas implicou no compromisso de prestação de contas dos serviços à comunidade e dos recursos recebidos à SEDUC, fato que tem mobilizado atenção e cuidado dos gestores.

Neste aspecto, a escola pública cearense tem registrado um significativo avanço, sendo reconhecida esta prática por 93,7% dos professores e por 65,3% dos pais. Estes dizem ter conhecimento de como são recebidos e gastos os recursos transferidos para as unidades escolares. O percentual de pais que diz ter conhecimento de como são recebidos, mas não de como são gastos é de 21,7%, mostrando que ainda existe um parcela significativa de pais que desconhecem os meandros financeiros da escola onde seus filhos estudam.





Em relação aos serviços prestados, ainda é preocupante a formação continuada dos funcionários. Faltam a estes oportunidades de realizarem cursos que proporcionem um conhecimento mais consistente de seu trabalho, como mostra o quadro 9.

Quadro 9

Atividades proporcionadas para melhoria do desempenho dos funcionários

Frequência	Regularmente		Eventualmente		Raramente		Nunca	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Cursos	759	18,8	688	17,1	1.211	30,0	1.374	34,1
Seminários	605	16,7	729	20,2	837	23,2	1.442	39,9
Reuniões	3.640	76,5	648	13,6	408	8,6	61	1,3
Outros	371	58,6	130	20,5	84	13,3	48	7,6

As atividades que os funcionários são mais chamados a participar são reuniões (76,5%), evento em que a participação nem sempre se caracteriza como ativa. No que se refere a programa de formação continuada, as possibilidades de aperfeiçoar-se são ainda restritas, e apenas 18,8% informam realizar frequentemente cursos e 16,7% seminários.

3.2 Ambiente escolar

Nas últimas décadas, a política educacional cearense tem investido na democratização do ambiente escolar. Como reflexo, as escolas têm procurado ampliar os espaços de participação, proporcionando o envolvimento e integração entre os segmentos, nas diversas atividades realizadas. O quadro 10 apresenta dados referentes à participação dos professores no ambiente escolar. Verifica-se que esta foi considerada pelos respondentes como muito boa (46,9%) e boa (46,7%) em relação à elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e/ou do Projeto Político Pedagógico (PPP). Lembramos da importância desta participação, pois ela constitui-se um direito previsto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB).



**Espaço de participação dos Professores no ambiente escolar**

Aspectos avaliados	Muito Bom		Bom		Regular		Ruim	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
a) Na elaboração do PDE e PPP	4.238	46,9	4.224	46,7	485	5,4	98	1,1
b) Na execução das atividades escolares	3.956	43,9	4.674	51,8	377	4,2	12	0,1
c) Na tomada de decisões pedagógicas	3.516	38,9	4.742	52,4	731	8,1	57	0,6
d) Tomada de decisões administrativas	3.301	37,2	4.322	48,7	1.160	13,1	92	1,0
e) Eventos festivos	5.238	58,8	3.184	35,7	468	5,3	17	0,2

Fonte: Relatório da Avaliação Institucional 2003

Importante destacar que apenas 38,9% dos professores consideraram como muito boa a participação na tomada de decisões pedagógicas, instância em que o papel do professor é condição imprescindível para o sucesso dos resultados da aprendizagem dos alunos. O menor percentual de participação dos professores, entretanto, se dá em relação à tomada de decisões administrativas, consideradas como muito boa por 37,2% e apenas regular por 13,1%.

No que tange à participação dos alunos percebida pelos professores, o quadro 11 revela que nas discussões dos conteúdos trabalhados, essa participação chega a 68,4%, evidenciando que o ambiente de sala de aula está mais democrático, e que o modelo tradicional de aula expositiva, tendo no aluno um sujeito passivo e receptor de conhecimentos, está sendo substituído por uma relação mais dialógica e reflexiva. Um outro aspecto que merece destaque diz respeito à realização de debates em grupo (68,1%), depoimentos individuais (60,9%) e tarefas individuais (61,3%), mostrando que os professores estão adotando um conjunto significativo de metodologias e procedimentos na sua ação docente cotidiana.

**Espaço de participação destinado aos alunos de 5ª a 8ª série e Ensino Médio, pelos professores em sala de aula, segundo estes segmentos**

Respostas	Professores		Alunos	
	Abs.	%	Abs.	%
a) Nas discussões dos conteúdos trabalhados	8.050	68,3	21.824	68,4
b) Nos debates em grupo	8.008	67,9	21.723	68,1
c) Nos depoimentos individuais	7.543	64,0	19.426	60,9
d) Nos momentos de tarefas individuais	7.417	62,9	19.566	61,3
e) Dificilmente dá para oferecer esses "espaços"	212	1,8	2.077	6,5
f) Em outros momentos. Quais?	691	5,9	3.065	9,6
Total de Respondentes	11.786		31.894	

Fonte: Relatório da Avaliação Institucional 2003

Estes percentuais se aproximam com a informação dada pelos professores (quadro 12), o que denota a veracidade dos dados e de certa forma indica que a postura docente está mais aberta. O professor não se considera mais como o centro do processo de ensino-aprendizagem, passando a ouvir mais os alunos.

Essa abertura proporciona que o relacionamento dos alunos com os professores seja considerado como muito boa (42,2%) ou boa (49,3%). Em se tratando dos demais segmentos – integrantes do Núcleo Gestor – os alunos mantêm um percentual aproximado ao registrado como os professores. Merece destaque o fato da relação alunos-funcionários apresentar um menor percentual de muito bom (27,1%), enquanto a relação dos alunos com o Coordenador Financeiro ser de 29,7%, fato explicado, em parte, pela pouca necessidade de relacionamento que os alunos têm com esse profissional.



Quadro 12

Atividades proporcionadas para melhoria do desempenho dos funcionários

Serviços	Muito Bom		Boa		Regular		Difícil	
	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%
Seus Colegas	11.470	38,1	14.213	47,2	3.339	11,1	1.109	3,7
Diretor Geral	10.366	41,2	10.966	43,5	2.616	10,4	1.236	4,9
Coordenador de Gestão	4.900	37,6	6.545	50,2	1.179	9,0	408	3,1
Coord. Pedagógico	9.923	39,7	11.822	47,3	2.243	9,0	1.002	4,0
Coord. Adm/ Financeiro	5.549	29,7	9.401	50,3	2.464	13,2	1.269	6,8
Secretário da Escola	7.858	32,2	12.823	52,5	2.555	10,5	1.197	4,9
Professores	12.421	42,2	14.521	49,3	2.100	7,1	395	1,3
Funcionários	7.839	27,1	16.183	55,9	4.097	14,1	853	2,9

Fonte: Relatório da Avaliação Institucional 2003

O quadro 13 mostra como os pais percebem o relacionamento com todos os segmentos da escola. Observa-se que, no geral, o relacionamento apresenta os melhores percentuais entre muito bom e bom, com destaque para o Diretor Geral (61,8%), seguido do Coordenador Pedagógico (56,2%) e Professores (51,4%).

Quadro 13

Relacionamento dos pais com os demais segmentos da escola

Serviços	Muito Bom		Boa		Regular		Difícil	
	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%
Diretor Geral	12.128	61,8	6.834	34,8	569	2,9	84	0,4
Coord. de Gestão	4.683	51,4	3.709	40,7	634	7,0	87	1,0
Coord. Pedagógico	10.731	56,2	7.319	38,3	890	4,7	151	0,8
Coord. Adm/ Financeiro	5.661	41,6	6.363	46,8	1.161	8,5	420	3,1
Secretário da Escola	9.213	47,6	8.764	45,3	1.021	5,3	339	1,8
Professores	9.981	51,4	8.512	43,8	844	4,3	95	0,5
Funcionários	7.954	41,3	9.823	51,0	1.278	6,6	209	1,1

Fonte: Relatório da Avaliação Institucional 2003



Este bom relacionamento verificado entre os alunos e os pais com os demais segmentos da escola evidencia que as relações se pautam por um clima de amizade e companheirismo e confirma que o esforço desenvolvido no âmbito da gestão democrática e participativa está se efetivando. Nunca é demais salientar que a escola deve continuar procurando criar espaços favoráveis ao um bom relacionamento, atuando junto àqueles segmentos que ainda apresentam dificuldades de relacionamentos.

3.3 A organização do trabalho docente

Nesta categoria são organizados os dados relativos ao planejamento, à metodologia e às atividades utilizadas em sala de aula e extraclasse, além dos procedimentos de avaliação da aprendizagem.

Foi destacada a importância do planejamento, como uma ação prioritária para o trabalho dos professores. Neste sentido, o planejamento tem servido para orientar o professor em sala de aula, direcionando as atividades de acordo com as necessidades dos alunos. A execução do planejamento conta com o apoio da Coordenação Pedagógica, oferecendo subsídios para facilitar o processo ensino-aprendizagem e apresentando ao professor uma diversidade de opções metodológicas.

Os dados do quadro 14 mostram que 90% dos integrantes do Núcleo Gestor e 84% dos professores afirmam que o planejamento tem sido sempre utilizado na orientação da prática docente.

Sobre o ensino ministrado, os dados revelam o empenho dos professores em procurar diversificar as atividades realizadas em classe e extraclasse, no sentido de facilitar o processo de aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos curriculares das diversas matérias. Dentre as atividades que os professores dizem realizar estão pesquisa individual e em grupo (80,4%), as atividades artísticas e culturais (74,7%) e a comemoração das datas cívicas e sociais (67,8%).

Destaca-se como significativa essa tentativa de o professor não se limitar mais às aulas expositivas. Com isso não se está apregoando o fim desta metodologia de ensino, e sim que a diversidade de técnicas tornam as aulas mais atrativas.



**Relacionamento dos pais com os demais segmentos da escola**

Atividades	Nº de respondentes	
	Abs	%
a) Pesquisa individual e em grupo	8.099	80,4
b) Datas comemorativas	6.829	67,8
c) Excursões	2.470	24,5
d) Atividades artísticas e culturais	7.525	74,7
e) Atividades científicas	4.697	46,6
f) Atividades esportivas e recreativas	6.532	64,9
g) Não desenvolve atividades extraclasse	299	3,0
h) Outras	870	8,6
Total de Professores	10.072	

Fonte: Relatório da Avaliação Institucional 2003

Considera-se que essa mudança na prática docente tem ocorrido como consequência do esforço registrado pelos docentes em capacitar-se, procurando fazer cursos e atualizar-se, chegando mesmo a utilizar o seu período de férias para concluir os cursos de graduação ou pós-graduação, objetivando uma melhor prática docente.

Como resultado deste esforço, 66,4% dos professores encontram-se plenamente satisfeitos com o trabalho que vem realizando e com o grau de articulação entre as atividades extraclasse e os conteúdos curriculares trabalhados.

Quanto a avaliação que os alunos fazem de seus professores (quadro 15), os dados revelam que 88,8% do alunado considera o ensino ministrado pelos professores como muito bom ou bom. Quanto a metodologia das aulas, a sistemática de avaliação e os procedimentos para manter a disciplina, os resultados da avaliação situam-se na faixa acima de 75%, mostrando que, de modo geral, os alunos estão satisfeitos com os seus professores e a(s) forma(s) como eles desenvolvem as aulas.

**Avaliação do Trabalho Docente pelos alunos de 5ª a 8ª série e Ensino Médio**

Aspectos avaliados	Muito Bom		Bom		Regular		Ruim	
	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%
Ensino ministrado	10.666	38,9	13,693	49,9	2.886	10,5	199	0,7
Metodologia das aulas	8.266	29,8	14,010	50,6	4.883	17,6	555	2,0
Sistemática de avaliação	6.794	24,4	14,317	51,5	4.334	15,6	2.348	8,4
Procedimentos para manter a disciplina	5.568	21,4	14,225	54,6	5.130	19,7	1.132	4,3

Fonte: Relatório da Avaliação Institucional 2003

Na opinião de 66,8% dos pais, os professores de seus filhos são muito bem preparados e dedicados. Dessa opinião não comungam 28,0% dos pais que mesmo considerando os professores preparados, ressaltam a sua falta dedicação.

Todos estes aspectos verificados pela auto-avaliação da escola devem servir para uma reflexão: se a escola se auto-avalia como boa ou muito boa, por que a avaliação do desempenho dos alunos apresenta indicadores tão baixos e registra quedas? Muitas hipóteses podem ser levantadas a este respeito e estudos mais detalhados, focalizando aspectos específicos devem ser desenvolvidos. A diferença nos resultados, entretanto, não pode servir para que prevaleça uma vertente da avaliação sobre a outra. Esse fato indica a necessidade de ampliação do debate sobre os resultados das avaliações no seio da escola e nos ambientes educacionais.

Sobre a avaliação institucional, registra-se a sua extrema relevância enfatizando a grande adesão das escolas ao processo. Essa adesão é vista como uma postura corajosa, de transparência, que, conseqüentemente pode revelar a realidade da escola, com seus conflitos e conquistas.



4. Conclusão

O grande desafio da educação no Brasil e particularmente no Ceará é oferecer um ensino de qualidade para as crianças e adolescentes. Como podemos constatar nos levantamentos realizados até então pela vertente de rendimento escolar do SPAECE o ensino oferecido ainda não atingiu a qualidade desejada.

Devemos lembrar que esta vertente tem como critério avaliativo uma matriz de referência pautada nos *Referenciais Curriculares Básicos* (RCB) e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), cujos conteúdos nem sempre são trabalhados pelos professores. Para que os resultados das avaliações sejam melhores, os professores devem analisar quais os conteúdos são contemplados nestas matrizes e procurar introduzi-los em suas aulas. É imprescindível o conhecimento das matrizes de referência, tanto do SPAECE como do SAEB, uma vez que ao planejar suas atividades docentes elas devem servir com bússola. Entretanto, é importante alertar para o fato de que uma matriz, por mais completa que seja, e mesmo aquelas que contemplam competências e conteúdos não se propõe a substituir o currículo escolar.

Nas avaliações de rendimento do aluno não são contempladas algumas habilidades, como por exemplo, a produção textual. Esta habilidade pode até ser contemplada nas avaliações externas, porém, a sua inclusão daria ao sistema uma maior complexidade, o que oneraria em muito o SPAECE. Nas avaliações realizadas no cotidiano da sala de aula e em outros tipos de avaliação, podem e devem ser incluídas.

Consideramos que, com a utilização dos resultados do SPAECE, tanto na formulação e monitoramento da política, como no âmbito específico da escola, é possível que em médio e curto prazo se venha a obter melhores resultados, principalmente nas avaliações de desempenho de aprendizagem, uma vez que os aspectos internos da escola e da política têm sido avaliados positivamente.

A julgar pelos resultados obtidos pela avaliação institucional, estamos no caminho certo. De forma geral, na opinião da maioria dos alunos e pais, a escola é boa, nela eles estão aprendendo, os





professores são bons.

Aspectos considerados anteriormente como problemáticos, a exemplo das bibliotecas e sala de leitura, na avaliação de 2003 foram avaliados satisfatórios.

Foi considerado pelos alunos que o professor está sabendo tratar de forma muito boa ou boa mecanismos para manter a disciplina. Isso representa um avanço, uma vez que nas avaliações anteriores a indisciplina dos alunos era apontada como o maior problema das escolas.

Os resultados dos SPAECE, em suas duas vertentes, se bem utilizados pela SEDUC e pela comunidade escolar, esta última, nas semanas pedagógicas, na elaboração e redefinição do PDE, no processo de eleição do Núcleo Gestor da escola, pode se constituir um excelente instrumento a favor da gestão democrática da escola, enfim da qualidade da educação.

Bibliografia

CARVALHO, M. do C. B. Avaliação participativa: uma escolha metodológica. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica do Ceará. . Fortaleza: SEDUC/NPA, 2003.

COELHO, S. M. de A. Avaliação institucional das escolas públicas no Estado do Ceará. **Revista Gestão em Ação**, v. 5, n. 1, jan./jun., 2002.

FRANCO, C. ; BONAMINO, A. ; BESSA, N. **Avaliação da educação básica**. Rio de Janeiro: PUC ; São Paulo: Loyola, 2004.

GOLDBERG, M. A. **A Prática da avaliação**. São Paulo: Cortez Moraes, 1979.

LIBANEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.





LIMA, A. C. ; PEQUENO, M. I. C. Avaliação do sistema educacional do Ceará: via internet. In : _____. **Educação, pesquisa e diversidade regional**. ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 16, 2003, Aracajú. Anais... Aracajú: UFS, 2003.

LIMA, A. C. O Sistema de avaliação educacional do Ceará: um resgate histórico. In: _____. **Avaliação: um outro jeito de caminhar**. CONGRESSO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 2004. Anais... Fortaleza: Gráfica BNB, 2004.

PEQUENO, M. I. C. ; COELHO, S. A construção do processo de avaliação educacional no Ceará. In: _____. **Avaliação institucional, Ceará**. Fortaleza : UECE, 2003. 114p. (Caderno pedagógico, 1)

RIOS, T. A. Avaliar: ver mais claro para ver mais longe. In : RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 2. ed. São Paulo: Cortez ; Instituto de Estudos Especiais, 1999.

RISTOFF, D. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAH, N. C. ; SOBRINHO, J. D. **Avaliação institucional: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 1995.

SAUL, A. M. Avaliação participante: uma abordagem crítico-transformadora. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 2. ed. São Paulo: Cortez ; Instituto de Estudos Especiais, 1999.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional e o avaliador**. São Paulo: IBRASA, 2000. 192p.





Autores

Custódio Luiz de S. de Almeida, doutor em Filosofia e professor da Universidade Federal do Ceará.

Adélia Luiza Portela, é professora aposentada da Universidade Federal da Bahia e atual coordenadora do Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal (PRADEM).

Dilza Maria Andrade Atta, é professora aposentada da Universidade Federal da Bahia e consultora do Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal (PRADEM)

Cláudia Davis, doutora em Psicologia do Escolar pela USP, professora do Programa de Estudos pós-graduados em Psicologia da Educação da PUC/SP e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas.

Marta Wolak Grosbaum, pedagoga, consultora independente e diretora da Idéias – consultoria em Educação.

Eloísa Maia Vidal, doutora em Educação pela UFC e professora do curso de Física da Universidade Estadual do Ceará. Pesquisadora na área de educação científica, ensino de ciências e avaliação de aprendizagem. Atualmente é coordenadora técnica pedagógica da SEDUC.

Isabel Maria Sabino de Farias, doutora em Educação e professora do Centro de Educação da UECE. Pesquisadora na área de Política Educacional e Cultura Docente.

Alessio Costa Lima, bacharel em Administração e mestrando em Políticas Públicas e Sociedade da Universidade Estadual do Ceará. Atualmente Orientador da Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará e Coordenador Institucional do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB no Ceará.

Sylvia Maria de Aguiar Coelho, socióloga pela Universidade Federal do Ceará e mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Profes-





Gestão para o sucesso escolar

sora da Rede Estadual de Ensino e técnica Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará.

Lindomar da Silva Soares, bacharel em Direito pela Universidade de Fortaleza e mestranda em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará. Exerce o cargo de Coordenadora da Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará.

