

Avaliação do Sistema e Qualidade da Educação no Ceará

Estudos exploratórios do SPAECE 2004

Eloísa Maia Vidal
organizadora

Alessio Costa Lima
José Helder Brito
Maria Iaci C. Pequeno
Marta Maria Braide
Mirna Gurgel Carlos da Silva
Rita de Cássia Oliveira
Rosângela Teixeira de Sousa
Sylvia Maria de A. Coelho



Governador do Estado
Lúcio Gonçalo de Alcântara

Vice-Governador do Estado
Francisco de Queiroz Maia Júnior

Secretário da Educação Básica
Luís Eduardo de Menezes Lima

Secretária Adjunta da Educação Básica
Eloísa Maia Vidal

Secretária Executiva
Arleida Maria de Queiroz

Coordenadoria de Planejamento e Política Educacional
Zirlânea da Silva Gonçalves

Coordenadoria de Articulação e Gestão Educacional
Maria Marlene Amâncio Vieira

Coordenadoria de Monitoramento e Controle
Edson Seabra Júnior

Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico
Silvana Góis Nogueira

Célula de Gestão de Recursos Humanos
Maria Estefânia Pinheiro Cavalcante

Unidade de Gerenciamento de Projetos
Edlourdes Pires Moura Coelho

Edições SEDUC

Coordenação Editorial
Eloísa Maia Vidal

Capa e Projeto Gráfico
Edições Bagaço

Editoração Eletrônica
Edições Bagaço

Revisão
Nadiana Lima
Fernanda Caldas

Catologação na Fonte
BPEP

Este projeto conta com o apoio do acordo de empréstimo N° 4591/BR do Banco Mundial

C387a Ceará, Secretaria da Educação Básica
Avaliação do Sistema e Qualidade da Educação no Ceará – Estudos Exploratórios do SPAECE 2004 / Organização: Eloísa Maia Vidal. – Fortaleza: SEDUC, 2006.
125p.

1. REVELAÇÕES DO SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ – SPAECE 2004; LIÇÕES E DESAFIOS – OBJETIVOS – ABRANGÊNCIA – RESULTADOS. 2. FATORES ASSOCIADOS DO DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS – SPAECE 2004 – FATORES EXTRA-ESCOLAR DOS ALUNOS – SPAECE 2004 FATORES EXTRA-ESCOLARES. 3. OS PROFESSORES CEARENSES – SPAECE 2004 – PERFIL – CARACTERÍSTICAS. 4. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL. I. Vidal, Eloísa Maia. II. título.

ISBN - 85-373.0174-4

CDU 37
CDD 370

Todos os direitos desta edição são reservados à Secretaria da Educação Básica.
Centro Administrativo Governador Virgílio Távora
Av. Gen. Afonso Albuquerque s/n, Cambeba
60.819900, Fortaleza, Ceará, Brasil
www.seduc.ce.gov.br

Sumário

Apresentação	5
---------------------------	----------

Revelações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE 2004: lições e desafios

Maria Iaci Cavalcanti Pequeno e Alesso Costa Lima	9
1. Introdução	9
2. O SPAECE 2004: objetivos e operacionalização	10
2.1 Abrangência do SPAECE 2004	11
2.2 Instrumentais utilizados no SPAECE 2004	11
3. Principais Resultados do SPAECE 2004	12
3.1 Análise Comparativa dos Resultados: SPAECE x SAEB	19
4. Considerações Finais	21
Referências Bibliográficas	

Fatores associados ao desempenho escolar dos alunos no SPAECE 2004

Alessio Costa Lima	22
1. Introdução	22
2. Fatores associados ao desempenho dos alunos	23
2.1. Fatores Extra-escolares (Pessoais e Familiares)	24
2.1.1. Sexo do Aluno	25
2.1.2. Cor da Pele do Aluno	25
2.1.3. Grau de Escolaridade dos Pais	26
2.1.4. Pais Ajudam a Fazer a Lição de Casa	27
2.1.5. Faz Refeições com os Pais	28
2.2. Fatores Intra-Escolares	28
2.2.1. Lição de Casa	29
2.2.2. Pais Frequentam as Reuniões	29
2.2.3. Já Foi Reprovado	30
2.2.4. Distorção Idade/Série	31
2.2.5. Classe de Aceleração	32
2.2.6. Sente-se Deixado de Lado na Sala de Aula	33
3. Conclusão	35
Referências Bibliográficas	36

Os Professores Cearenses: um retrato esboçado a partir de variáveis investigadas no SPAECE 2004

Maria Iaci Cavalcanti Pequeno e Maria Gurgel Carlos da Silva	37
1. Introdução	37

2. Perfil e Características Principais	38
2.1. Variáveis do Professor	38
3. Expectativa dos Professores em Relação ao Desempenho dos Alunos no SPAECE 2004	50
3.1. O que nos revela os dados do SPAECE sobre as Expectativas dos Professores x Desempenho dos Alunos	51
4. Considerações Finais e Recomendações	55
Referências Bibliográficas	57

Com a palavra, os professores

Maria Iaci Cavalcanti Pequeno, José Helder Brito, Marta Maria Braide, Mirna Gurgel Carlos da Silva, Rita de Cássia Oliveira.	58
1. Introdução	58
2. A Palavra dos Especialistas	58
2.1. 4ª série do Ensino Fundamental - Matemática	59
2.2. 4ª série do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa	64
2.3. 8ª série do Ensino Fundamental - Matemática	71
2.4. 8ª série do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa	75
2.5. 3ª série do Ensino Médio - Matemática	80
2.6. 3ª série do Ensino Médio - Português	84
3. Análise dos itens: constatações	92
4. Considerações Finais e Recomendações	96
4.3.1. Recomendações	96
Referências Bibliográficas	98

Avaliação Institucional: a Prática Avaliativa da Escola e na Escola

Sylvia Maria de Aguiar Coelho	99
1. Introdução	99
2. A auto-avaliação da escola	100
3. A Avaliação da aprendizagem	105
4. Conclusão	112
Referências Bibliográficas	113

Avaliação Institucional: Indicativos sobre o Processo de Auto-Conhecimento da Escola 1

Rosângela Teixeira de Sousa	114
1. Introdução	114
2. Avaliação: Ação Fundamental para a definição de Políticas	116
3. A Avaliação Institucional nas Escolas Públicas do Ceará	119
4. O que Pensa a Comunidade Escolar sobre o Processo Avaliativo das Escolas	121
5. Conclusão	122
Referências Bibliográficas	124
Sobre os Autores	125

Apresentação

Heraldo Marelím Vianna
Pesquisador Sênior do Departamento
de Pesquisas Educacionais
da Fundação Carlos Chagas, São Paulo

A publicação, pela Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC), dos resultados da avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE 2004, abre espaço para algumas reflexões sobre a educação no Ceará, no Brasil e até em outros países que têm maior tradição em avaliação educacional.

Os dados ora divulgados procuram refletir a realidade do sistema educacional do Ceará, mas, por outro lado, oferecem elementos para a caracterização da problemática do ensino público, com vistas ao aprimoramento de toda a sua estrutura funcional. A avaliação, assim considerada, não é algo exclusivamente interno, limitado a escolas e a professores; reveste-se, ao contrário, de grande amplitude, pois seu objetivo maior é abranger diferentes segmentos da sociedade.

O SPAECE 2004, ao avaliar alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e de 3ª série do Ensino Médio, incide sobre dois momentos críticos da formação discente; porquanto possibilita levantar elementos que atestam a efetividade da aprendizagem e, conseqüentemente, a eficácia das escolas. Desse modo, por intermédio de uma avaliação estruturada em fundamentos científicos, como é o caso do SPAECE 2004, é possível controlar a ocorrência de insucessos educacionais ao longo dos anos, evitando-se, assim, o triste quadro da repetência e da evasão escolar.

A avaliação do SPAECE 2004, com extremo bom senso, está centrada em duas dimensões realmente fundamentais, quaisquer que sejam os planos de vida futura dos estudantes: a habilidade verbal e a numérica, por intermédio de provas de Português e Matemática. É a partir dessas duas capacidades que todos, sejam aqueles que pensam em trilhar a área das humanidades, ou a das ciências naturais, ou a das matemáticas, vão ter êxito em seus desempenhos ou encontrarão dificuldades nas suas futuras áreas de formação profissional. Aqui, um ponto a destacar. Vivemos em um país de grandes desigualdades sociais; desse modo, não podemos avaliar em abstrato, com base em um currículo ideal, próprio, talvez, para a Finlândia, a Holanda ou outro país qualquer do primeiro mundo. A nossa avaliação deve atentar para os currículos existentes na nossa realidade, o que é realmente seguido nas escolas, e não com base nos ideais utópicos de uma provável eficiência educacional.

O relatório do SPAECE 2004 apresenta numerosas tabelas com os desempe-

A avaliação do SPAECE 2004, com extremo bom senso, está centrada em duas dimensões realmente fundamentais, quaisquer que sejam os planos de vida futura dos estudantes: – a habilidade verbal e a numérica, por intermédio de provas de Português e Matemática.

A resposta centra-se na família, que acompanha, orienta e participa da vida escolar dos seus membros. A sala de jantar, à noite, transforma-se em sala de estudos. Pais, filhos e irmãos estudam em conjunto. As novelas e os jogos eletrônicos são abandonados, ainda que, muitas vezes, temporariamente.

nhos expressos em níveis de proficiência, que, sem dúvida, constituem importante matéria para reflexão. Os resultados devem ser interpretados em termos relativos, evitando-se conclusões apressadas com base em diferentes grupos. Quero lembrar, aqui, a figura do Prof. Desmond Nutall, *full*-professor da Universidade de Londres, que, em trabalho primoroso, chama a atenção para o mito das comparações que podem levar a extremos absurdos. Assim, a título de exemplificação, alguém pode dizer que um aluno da 3ª série do Ensino Médio de uma certa região tem o desempenho de um aluno da 8ª série de outra região. Essa é uma afirmação extremamente séria, com inúmeras implicações porque nesses dois quadros estão envolvidas múltiplas e diferentes variáveis: educacionais, culturais, sociais, econômicas, etc, não consideradas em um julgamento insensato e precipitado, com as mais diversas implicações. Ao seguir a escala do SAEB, o SPAECE agiu com extrema prudência, constatada nos quadros das análises comparativas dos resultados.

A presente publicação procura destacar alguns tópicos prioritários – fatores associados ao desempenho escolar, variáveis ligadas à figura do professor, análise e discussão das provas por professores do sistema, práticas avaliativas que ocorrem na escola, e, finalmente, a avaliação institucional relacionada ao auto-conhecimento da escola. Os assuntos são de extrema relevância e podem servir de fundamentação para discussões sobre a educação brasileira nas escolas e em outros contextos; entretanto, é forçoso reconhecer que muitas dessas discussões correm o risco de incidir sobre platitudes, se os problemas não forem adequadamente dimensionados, gerando simples truísmos que em nada contribuem para o conhecimento da nossa realidade educacional.

A configuração do desempenho dos alunos resulta da interação de inúmeras variáveis, que devem ser discutidas com profundidade, pois, em muitos casos, são variáveis que independem da escola: família, sexo, cor, escolaridade dos pais, participação dos pais no acompanhamento escolar do aluno, além de outras dimensões que podem ser consideradas intra-escola, como é o caso do número de reprovações sofridas pelo aluno, participação dos pais na escola, defasagem idade/série e outras mais que o presente trabalho discute com competência, a partir de várias estatísticas.

Um aspecto precisa ser destacado nesta Apresentação: a participação da família na educação dos jovens. Uma questão é, com frequência, proposta no contexto educacional brasileiro: por que os orientais – japoneses e coreanos, por exemplo – têm um desempenho escolar excelente e são aprovados em exames altamente seletivos, como os de ingresso nas universidades públicas? A resposta centra-se na família, que acompanha, orienta e participa da vida escolar dos seus membros. A sala de jantar, à noite, transforma-se em sala de estudos. Pais, filhos e irmãos estudam em conjunto. As novelas e os jogos eletrônicos são abandonados, ainda que, muitas vezes, temporariamente. Os mais velhos e os mais adiantados auxiliam e orientam os mais jovens nos seus estudos, sanando dúvidas e esclarecendo problemas que possam ter surgido, inclusive durante o período de aula, na própria escola. A situação é bem diversa em nosso meio familiar – a TV impera soberana, e os estudos são esquecidos. Assim, a família tem o seu quinhão de responsabilidade no fracasso escolar, precisamos reconhecer.

É preciso deixar bem claro, e a presente publicação documenta, que não existe educação sem a efetiva participação do professor, que é figura imprescindível no processo educacional, apesar dos avanços tecnológicos e da criação de multimeios possíveis de serem utilizados no processo educacional. A sua posição é sempre ancilar, pois nenhum aparato eletrônico supera o professor, o mestre que

acompanha e educa os seus alunos. A partir do documento ora divulgado, e de outros resultantes de avaliações diversas, disseminados no território nacional, sente-se que algo está ocorrendo com o professorado, como, por exemplo, a predominância feminina na educação fundamental, o decréscimo de professores a partir da faixa etária dos cinquenta anos, o alto número de professores do Ensino Fundamental com curso superior de Pedagogia e o número igualmente alto de professores licenciados em Matemática no Ensino Médio. Além disso, ainda que haja um número percentual razoável de professores com cursos de especialização, observa-se, entretanto, que as porcentagens são bem mais elevadas entre os que não fizeram ou não completaram cursos de pós-graduação. Uma explicação possível para essa última situação, e também para outras, ligadas ao professorado, seriam, ainda que não exclusivamente, os baixos salários, que, infelizmente, são um mal nacional, o que muitas vezes traz como consequência a fuga de talentos do magistério. E, assim, no território nacional, independentemente da região geográfica, existe grande carência de professores de Matemática, de Física, de Química e de Biologia, conforme recentes constatações.

Um dos aspectos positivos, que inclusive é mostrado com bastante clareza no relatório do SPAECE 2004, refere-se à efetiva participação dos professores na análise e discussão dos instrumentos que foram usados na avaliação promovida pela Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC). Foi destacado em outro momento desta Apresentação que não se avalia em abstrato. A avaliação deve partir, necessariamente, do conhecimento do grupo avaliado. Ainda que a experiência dos professores tenha uma ponderação considerável na caracterização do nível da prova, é preciso atentar para o fato de que a sua estruturação parte sempre de um conjunto de expectativas que podem ou não se concretizar. Isso é bastante sensível em avaliação em larga escala, ainda que, supostamente, seus instrumentos tenham sido construídos com base no currículo e nos programas oficiais. Seria platônico acreditar que um país como o nosso – um imenso arquipélago formado por diferentes ilhas sociais, culturais e econômicas – conseguiria implantar em sala de aula os mesmos programas curriculares nacionais, ou, mais modestamente, os mesmos programas regionalmente desenvolvidos. Há, na verdade, uma pluralidade de currículos, que são sobrepujados pelos diferentes livros didáticos, que variam no conteúdo e na sua qualidade programática. Compreende-se, pois, a preocupação do presente trabalho em analisar as respostas incorretas dos vários instrumentos, a possível influência da formação dos professores no desempenho comprometido dos alunos, a existência de graves lacunas no conhecimento dos alunos e suas possíveis causas.

Uma avaliação, como a que o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará realiza, não poderia deixar de incluir a escola como uma de suas personagens centrais. A escola é um micromundo, que se estrutura com base em um conjunto de idéias orientadoras de sua ação, que definem a sua filosofia pedagógica e os seus objetivos maiores em um currículo, que é desenvolvido por professores, juntamente com seus alunos, em diferentes momentos. Aos poucos, essa instituição vê-se diante de um dilema: avaliar-se para se auto-conhecer e definir o seu grau de qualidade. Nesse sentido, a escola deve verificar seus valores educacionais e culturais; repensar a sua organização e, para sua sobrevivência, inquirir sobre os seus diferentes tipos de gestão; e considerar outras dimensões mais, ainda que não diretamente a ela ligadas. A sua preocupação maior é, assim, com a escola como instituição, com vistas a aquilatar a sua eficácia e, dessa forma, na sua auto-avaliação, precisa atentar para as características da sua jornada, as experiências do seu corpo docente, a organização dos seus programas e em que medida as famílias da sua comunidade também são parte da escola.

Um dos aspectos positivos, que inclusive é mostrado com bastante clareza no relatório do SPAECE 2004, refere-se à efetiva participação dos professores na análise e discussão dos instrumentos que foram usados na avaliação promovida pela Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC).

A escola é um micromundo, que se estrutura com base em um conjunto de idéias orientadoras de sua ação, que definem a sua filosofia pedagógica e os seus objetivos maiores em um currículo, que é desenvolvido por professores, juntamente com seus alunos, em diferentes momentos.

A auto-avaliação de uma escola não pode ignorar que a escola se desenvolve por intermédio de um processo que abrange os conteúdos programáticos e as práticas instrucionais, tudo isso visando a um produto final, que é o aluno como futuro cidadão integrado em sua sociedade.

A auto-avaliação de uma escola não pode ignorar que a escola se desenvolve por intermédio de um processo que abrange os conteúdos programáticos e as práticas instrucionais, tudo isso visando a um produto final, que é o aluno como futuro cidadão integrado em sua sociedade. Assim, como fica perfeitamente claro no documento elaborado por integrantes da Secretaria de Educação Básica, ora divulgado, na avaliação desse futuro cidadão a escola precisa determinar em que medida, além do desempenho escolar, soube, também, desenvolver atitudes positivas e novos interesses, gerando, ao final, um conjunto de valores que são importantes para um futuro cidadão atuante na sociedade. A escola, portanto, ao se auto-avaliar, identifica seus problemas e apresenta propostas de solução; atenta para a qualidade dos seus professores, procura aquilatar os resultados do seu agir integrado com as famílias e, por meio de diferentes tipos de avaliação formativa, estabelece os êxitos alcançados na aprendizagem e seus possíveis desvios. A escola faz ou deve fazer tudo isso para se auto-conhecer, para determinar sua eficácia, como se depreende do trabalho ora publicado.

Ao finalizar a Apresentação deste trabalho sobre a Avaliação da Educação Básica do Ceará, retrato da situação educacional do ensino oficial em 2004, quero registrar a satisfação que me proporcionou a sua leitura, pela competência técnica e capacidade interpretativa daqueles que o elaboraram, os professores Maria Iaci Cavalcante Pequeno, Alessio Costa Lima, Mirna Gurgel Carlos da Silva, José Helder Brito, Marta Maria Braide, Rita de Cássia Oliveira, Sylvia Maria de Aguiar Coelho e Rosângela Teixeira de Sousa, integrantes da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará.



Revelações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE 2004: lições e desafios

Maria Iaci Cavalcante Pequeno
Alessio Costa Lima

1. Introdução

A preocupação com a qualidade do ensino público no Brasil está no cerne do debate nacional e, por conseguinte, a avaliação em larga escala ou avaliação de redes ou de sistemas educacionais tem, cada vez mais, papel destacado no contexto educacional brasileiro.

No Ceará, o Plano Estadual de Educação 2003/2006 elegeu como eixo central das políticas públicas a garantia da qualidade da escola com foco na aprendizagem do aluno. Com efeito, um dos desafios do referido Plano consiste no *Aperfeiçoamento do Processo de Avaliação Institucional e de Análise dos Resultados Educacionais*, cabendo a este a “consolidação de uma cultura de Avaliação Institucional como ferramenta de monitoramento da gestão escolar e educacional, assim como o desenvolvimento de mecanismos de socialização dos resultados” (SEDUC/Plano de Educação Básica 2003/2006. 2004. p. 70).

Os resultados das avaliações deverão servir de parâmetros para o planejamento estratégico das escolas no sentido de desenvolverem ações mais adequadas às situações detectadas. Com isso terão uma base mais concreta para selecionar ações mais eficazes à consecução dos objetivos propostos em busca da melhoria do padrão de desempenho de cada escola.

Por outro lado, em se tratando de avaliação macro, observa-se um paradoxo entre o discurso apregoado sobre a importância da avaliação e o que se pratica ou não com os resultados dessas avaliações. Há, no meio educacional, fortes críticas em relação ao aproveitamento dos resultados das avaliações na definição de políticas e no uso dos dados detectados pelas escolas. Em primeiro lugar, parece existir um descompasso entre o tempo de operacionalização da avaliação e a divulgação dos resultados. Urge, então, a necessidade de maior agilidade no tratamento das informações, análise e leitura dos relatórios por parte da instituição avaliadora. Em segundo lugar, quase sempre os relatórios são apresentados de forma muito técnica, extensa e repleta de modelos estatísticos sofisticados, o que não favorece a compreensão dos dados pelas várias audiências a que eles se destinam.

Dessa forma, tendo consciência dessas ocorrências e ainda da necessidade de se fazer intervenções ágeis no contexto educacional é que esse trabalho pretende fazer uma síntese dos resultados gerais do SPAECE 2004. O estudo em ques-

Os resultados das avaliações deverão servir de parâmetros para o planejamento estratégico das escolas no sentido de desenvolverem ações mais adequadas às situações detectadas.



tão pretende, numa linguagem e interpretação de dados acessíveis, favorecer uma melhor compreensão das informações e possibilitar um uso efetivo e rápido dos resultados por parte dos interessados envolvidos no sistema educacional cearense, mais especificamente, das redes públicas.

Ressalte-se que as informações apresentadas não esgotam os dados explicitados no SPAECE 2004 que merecem ser explorados em outros estudos. Esperamos ainda que as informações aqui tratadas sejam objetos de discussão e de reflexão e que, sobretudo, sirvam de balizamentos para os ajustes necessários no sistema educacional cearense.

2. O SPAECE 2004: objetivos e operacionalização

Conforme o Plano Estadual de Educação 2003/2006 o SPAECE tem entre outras, a finalidade de “sensibilizar o sistema de ensino para utilização dos resultados educacionais no processo de reformulação do Projeto Político Pedagógico, do Plano de Desenvolvimento da Escola e das políticas de formação inicial e continuada visando a melhoria do desempenho escolar”.

O SPAECE tem como objetivos principais:

- conhecer a realidade do sistema educacional cearense, com base na aferição do desempenho escolar dos alunos;
- sedimentar a cultura avaliativa para subsidiar a formulação e o monitoramento das políticas e estratégias de melhoria da qualidade do ensino público;
- possibilitar a todos os elementos envolvidos no processo educativo (alunos, professores, diretores, pais, administradores, técnicos e especialistas) um acompanhamento efetivo dos resultados obtidos por suas escolas.

Os princípios básicos que orientam o SPAECE tomam como base os critérios gerais definidos para as avaliações numa dimensão mais ampla e foram propostos pelas organizações ligadas à avaliação educacional de vários países reunidos no *Joint Committe on Standards for Educational Evaluation* (1981). Tais critérios, além de fundamentar as avaliações em larga escala, se constituem também em elementos essenciais para que se possa avaliar a própria avaliação, ou seja, permitem uma meta-avaliação. Dessa forma o SPAECE procura seguir os princípios da utilidade, viabilidade, exatidão e ética.

Vale salientar que o desenho do SPAECE é pautado nesses princípios, o que justifica a preocupação constante para que esta avaliação seja tecnicamente competente e politicamente legítima.

O SPAECE 2004, em seu nono levantamento, foi desenvolvido pela Fundação CESGRANRIO¹ em parceria com a Secretaria da Educação Básica, tendo incorporado melhorias de natureza metodológica e operacional e algumas inovações a saber:

- aumento significativo de sua abrangência, avaliando o maior contingente de escolas e alunos desde sua criação, contemplando simultaneamente a 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio;
- inclusão da rede municipal de ensino numa amostra representativa das turmas com mais de 25 alunos, nas séries avaliadas;
- aplicação de instrumento cognitivo junto ao professor da disciplina que leciona, visando a detectar suas expectativas em relação ao desempenho dos alunos na

Ressalte-se que as informações apresentadas não esgotam os dados explicitados no SPAECE 2004 que merecem ser explorados em outros estudos. Esperamos ainda que as informações aqui tratadas sejam objetos de discussão e de reflexão e que, sobretudo, sirvam de balizamentos para os ajustes necessários no sistema educacional cearense.

¹ Empresa contratada, mediante licitação pública, de acordo com procedimentos definidos para a modalidade concorrência internacional, do Banco Mundial.

avaliação do SPAECE bem como correlacionar as possíveis dificuldades dos professores com aquelas apresentadas pelos alunos testados;

- comparação entre o resultado do Ceará obtido pelo SAEB 2003 e os detectados pelo SPAECE 2004, utilizando a mesma escala de níveis de proficiência do SAEB e a Teoria de Resposta ao Item (TRI).

Há evidências de que essa teoria garante a confiabilidade e comparabilidade dos resultados espacial e temporal sem precisar usar provas estritamente paralelas. A TRI baseia-se em modelos matemáticos que, a partir das respostas dos alunos aos itens aplicados, permite estimar a sua proficiência.

2.1 Abrangência do SPAECE 2004

Participaram do SPAECE 2004 2.631 escolas públicas (estaduais e municipais) dos 184 municípios cearenses, envolvendo 141.593 alunos, sendo 55.342 alunos da rede estadual e 86.251 alunos da rede municipal. E ainda 2.601 diretores e 9.545 professores das escolas/séries avaliadas. A distribuição dos alunos e professores do SPAECE 2004 pode ser vista no quadro 1.

Quadro 1: Nº de Alunos e Professores por Série, participantes do SPAECE 2004.

Série	Alunos		Professor
	Rede Estadual	Rede Municipal	
4ª série EF	4.236	52.157	3.606
8ª série EF	24.769	34.094	4.594
3ª série EM	26.337	-	1.345
Total	55.342	86.251	9.545

Fonte: Relatório Geral do SPAECE 2004 – SEDUC.

2.2 Instrumentais utilizados no SPAECE 2004

A avaliação é baseada em dois tipos de instrumentos: provas, com as quais é aferido o desempenho cognitivo dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática nas séries avaliadas; e questionários contextuais para alunos, professores e diretores, pelos quais são investigadas as condições em que ocorrem a aprendizagem e os fatores associados aos desempenhos dos alunos.

Ressalte-se que as turmas de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental realizaram as provas pelo método tradicional de papel e lápis e, na 3ª série de Ensino Médio, as provas foram realizadas com auxílio do computador, utilizando a metodologia *Computer Aided Testing* (CAT), nos chamados pólos de aplicação, os quais contavam com técnicos em informática e profissionais com experiência em informática educativa. Essa aplicação tem suas peculiaridades e requer um maior aparato logístico, tal como: número suficiente de computadores por pólo, comunicação viável com a Internet e tempo necessário à interação aluno-máquina e, como consequência, demanda maior tempo de duração para o trabalho de campo, em média dez dias úteis.

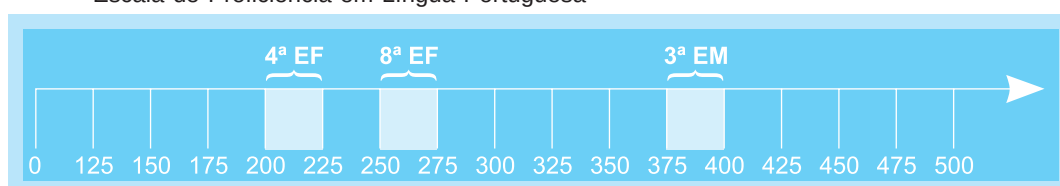
O SPAECE 2004 utilizou, nas provas, itens do banco do SPAECE, elaborados por professores da rede pública de ensino mediante a realização de Oficinas de Elaboração de Itens, como também itens cedidos pelo MEC/INEP, para efeitos de comparação com os resultados do SAEB.

3. Principais Resultados do SPAEECE 2004

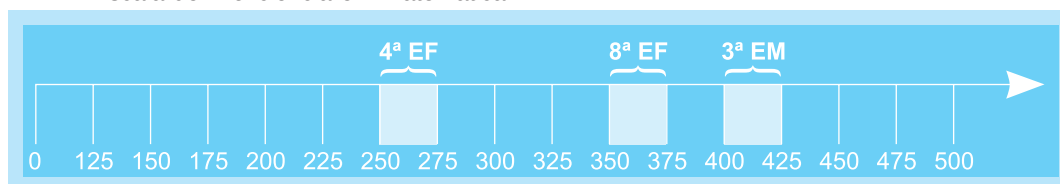
O SPAEECE 2004 utilizou a mesma estratégia de análise de dados adotada pelo SAEB, ou seja, escala de proficiência e de aproveitamento médio. A proficiência aqui é entendida por um conjunto de habilidades apresentadas em uma escala única, contínua e cumulativa e varia de 0 a 500 pontos, permitindo detectar o desempenho dos alunos nas disciplinas avaliadas: o que sabem, compreendem e são capazes de fazer.

Para interpretar os desempenhos dos alunos do SPAEECE 2004 foram escolhidos, na escala de desempenho, 10 níveis em Língua Portuguesa e 11 níveis em Matemática, com as respectivas indicações dos níveis desejados ou esperados para cada série avaliada, representadas nas figuras a seguir:

Escala de Proficiência em Língua Portuguesa



Escala de Proficiência em Matemática



A avaliação é baseada em dois tipos de instrumentos: provas, com as quais é aferido o desempenho cognitivo dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nas séries avaliadas e questionários contextuais para alunos, professores e diretores, pelos quais são investigadas as condições em que ocorrem a aprendizagem e os fatores associados aos desempenhos dos alunos.

Analisando os resultados do SPAEECE 2004 sobre a proficiência dos alunos, é possível afirmar, em termos gerais, que há uma tendência de melhoria nos desempenhos escolares, muito embora continuem existindo dois tipos de problemas relacionados à qualidade de aprendizagem na rede pública de ensino. O primeiro refere-se à defasagem no nível de desempenho dos alunos em todas as disciplinas e séries avaliadas, isto é, sempre aquém do nível desejado para a série em que eles estão cursando. O segundo aspecto está relacionado a pouca efetividade dos referenciais curriculares propostos e em desenvolvimento nas escolas da rede pública.

Os dados denotam um grande descompasso entre o currículo oficial considerado mais abrangente, completo, conceitualmente coerente às demandas e exigências implícitas no sistema educacional e o currículo efetivamente ensinado pelos professores, menos abrangente e menos ambicioso do que o currículo recomendado e, ainda, o currículo aprendido pelos alunos, ou seja, aquilo que os alunos, de fato, conseguem internalizar.

Com isso, a oferta de oportunidade de aprendizagem vai diminuindo à proporção que o ciclo escolar avança. Os dados apresentados indicam visivelmente que os alunos da 3ª série do Ensino Médio (EM) agregam menos ganhos de aprendizagem em relação aos alunos da 8ª série do Ensino Fundamental (EF) e estes, agregam menos ganhos em comparação com os da 4ª série do Ensino Fundamental. É possível observar que os alunos da 3ª série do EM e 8ª série do EF após frequentarem, respectivamente, 11 e 8 anos de escola demonstram um nível de desempenho pouco acima e em alguns casos, semelhante àqueles de alunos que passaram

apenas quatro anos de escola. Isto revela um quadro de desigualdade social muito grande, quando se retira a oportunidade de aprendizagem para aqueles que, na maioria dos casos, têm na escola a única fonte de acesso ao saber sistematizado.

O sistema de ensino no estado do Ceará encontra-se organizado geograficamente em 21 regiões educacionais, estando cada uma delas sob a coordenação de um Centro Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE). A este órgão descentralizado da SEDUC cabe a tarefa de articular e coordenar a política educacional para o conjunto de municípios e escolas sob sua jurisdição.

Objetivando contemplar essa instância do sistema de ensino, os resultados do SPAECE 2004 foram também apresentados em forma de Relatórios Regionais, contendo os desempenhos dos alunos nas referidas regiões. Desta forma o quadro 2 a seguir apresenta a distribuição das médias de proficiência dos alunos do Estado do Ceará e de cada CREDE obtidas nas 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

Quadro 2: Distribuição das Médias de Proficiência do Estado e de cada CREDE em Língua Portuguesa e Matemática por Série no SPAECE 2004.

Língua Portuguesa				Matemática			
CREDE	4ª EF	8ª EF	3ª EM	CREDE	4ª EF	8ª EF	3ª EM
1	153,42	204,42	230,84	1	160,03	223,49	255,39
2	149,18	203,41	222,37	2	158,44	223,97	247,29
3	144,12	202,22	236,93	3	151,89	222,73	259,35
4	145,15	210,17	234,81	4	151,25	226,23	257,02
5	147,04	208,66	233,63	5	152,73	226,70	256,88
6	148,15	201,18	226,35	6	149,69	220,21	251,28
7	151,77	204,13	234,89	7	155,59	220,44	250,61
8	145,24	196,21	225,70	8	151,19	217,46	246,96
9	149,15	202,92	227,88	9	153,77	222,76	255,59
10	151,20	202,62	234,82	10	157,68	224,43	259,36
11	148,18	195,37	225,37	11	153,44	220,93	252,28
12	143,02	198,09	227,67	12	148,99	220,96	251,35
13	148,56	193,26	229,09	13	156,68	217,93	252,97
14	146,81	199,00	229,06	14	151,96	220,29	258,02
15	153,73	201,98	232,92	15	159,23	223,12	255,02
16	146,05	197,85	232,25	16	155,52	221,23	255,42
17	145,68	193,05	225,14	17	152,45	219,27	248,09
18	149,98	203,40	228,80	18	155,68	223,87	253,24
19	153,75	208,09	228,70	19	158,90	226,56	255,75
20	146,37	196,47	224,18	20	154,12	223,11	256,31
21	163,71	211,27	233,03	21	169,74	228,12	258,41
Ceará	152,71	204,39	230,37	Ceará	158,78	224,12	255,20

Fonte: Relatório Geral do SPAECE 2004 – SEDUC.



Como vemos, em termos globais, há uma certa homogeneização na distribuição das médias de desempenho dos alunos do Estado. No entanto, é oportuno observar o posicionamento das médias das regiões em relação às médias do Estado, conforme agrupamentos apresentados nos quadros seguintes:

Quadro 3: Posicionamento dos CREDE na Disciplina de Língua Portuguesa em Relação à Média do Estado por Série Avaliada no SPAEECE 2004.

Disciplina	Série	CREDEs		
		Abaixo da média do Estado	Em torno da média do Estado	Acima da média do Estado
	4ª EF	2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18	7, 10	1, 15, 19, 21
Língua Portuguesa	8ª EF	2, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18	1, 7	4, 5, 19, 21
	3ª EM	2, 6, 8, 9, 11, 12, 17, 18, 19, 20	1, 13, 14	3, 4, 5, 7, 10, 15, 16, 21

Fonte: Relatório Geral do SPAEECE 2004 – SEDUC.

Quadro 4: Posicionamento dos CREDE na Disciplina de Matemática em Relação à Média do Estado por Série Avaliada no SPAEECE 2004.

Disciplina	Série	CREDEs		
		Abaixo da média do Estado	Em torno da média do Estado	Acima da média do Estado
	4ª EF	3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 20	2, 19	1, 15, 21
Matemática	8ª EF	1, 3, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20	2, 10, 18	4, 5, 19, 21
	3ª EM	2, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 17, 18	1, 9, 15, 16, 19	3, 4, 5, 7, 10, 15, 16, 21

Fonte: Relatório Geral do SPAEECE 2004 – SEDUC.

Os dados apresentados nos quadros 3 e 4 revelam uma maior concentração de desempenhos dos CREDE abaixo da média do Estado, seguido dos que se encontram acima da média do Estado e dos que estão no mesmo nível da média do Estado. Essas duas últimas situações mostram um resultado mais favorável no sentido de indicar um processo de construção de aprendizagem mais propício para atingir o estágio ideal, ou seja, desempenhos compatíveis com a série cursada.

Quando desagregamos os dados por dependência administrativa, percebemos que as médias de desempenho da rede estadual são sempre superiores às da rede municipal, confirmando uma tendência já mostrada pelo SAEB (ver quadro 5). Sabemos que a rede municipal incorporou um grande número de alunos do Ensino Fundamental, sobretudo nas séries iniciais. E isso pode interferir nos resultados escolares, uma vez que recebeu uma clientela com características bastante diversificadas e o sistema em processo de reorganização não está devidamente preparado para lidar com a heterogeneidade das demandas e nem com a diversidade dos alunos atendidos.

Quadro 5: Médias de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática por Série e Dependência Administrativa – SPAECE 2004.

Série	Língua Portuguesa		Matemática	
	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Estadual	Rede Municipal
4ª série EF	162,8	151,8	168,1	158,0
8ª série EF	209,3	200,8	225,7	222,6
3ª série EM	230,4	—	255,2	—

Fonte: Relatório Geral do SPAECE 2004 – SEDUC.

Os dados obtidos também mostram que não existem diferenças significativas de desempenho escolar entre as modalidades ciclo e seriado nas 4ª séries do Ensino Fundamental. Entretanto, na 8ª série do EF, as médias obtidas no ciclo foram superiores às médias obtidas no seriado e no Tempo de Avançar Fundamental (TAF). Aliás, a modalidade TAF apresenta desempenhos mais baixos tanto na rede estadual quanto na municipal. Porém, devem ser consideradas as especificidades existentes nessa modalidade, sobretudo no que diz respeito ao tempo pedagógico e ao perfil de alunos atendidos. Esse último aspecto se refere à clientela do TAF que na maioria dos casos, está fora da faixa etária, fator já comprovado em avaliações anteriores do SAEB e do SPAECE, que apresenta correlação negativa com o desempenho escolar, ou seja, quanto maior a distorção idade-série, menor o desempenho escolar do aluno (ver quadro 6).

Isso evidencia também a necessidade de se rever a sistemática adotada nessa modalidade, a fim de que não se continue aumentando mais ainda as desigualdades de oportunidades de aprendizagem no sistema público de ensino.

Quadro 6: Médias de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática por Série e Modalidade – SPAECE 2004.

Estágio	Língua Portuguesa			Matemática		
	Ciclo	Seriado	TAF	Ciclo	Seriado	TAF
4ª série EF	161,2	164,4	—	167,0	169,2	—
8ª série EF	217,1	209,7	189,9	232,2	226,6	213,2

Fonte: Relatório Geral do SPAECE 2004 – SEDUC.

Para facilitar a compreensão dos resultados até então descritos na escala de proficiência, fizemos uma equivalência com os graus de desempenho: muito crítico, crítico, intermediário e adequado, também utilizados nos documentos recentes do SAEB. As três tabelas seguintes mostram o percentual de alunos em relação aos estágios de desempenho para cada uma das séries avaliadas:



Tabela 1: Frequência e Percentual de Alunos da Rede Pública de Ensino Segundo os Estágios de Construção de Competências em Língua Portuguesa e Matemática na 4ª série do Ensino Fundamental – SPAEECE 2004.

Estágio	Língua Portuguesa			Matemática		
	Nível	Intervalo	% Alunos	Nível	Intervalo	% Alunos
Muito Crítico	< 1	< 125	29,6	< 1	< 125	21,8
Crítico	1 e 2	125 < 175	40,7	1 ou 2	125 < 175	45,5
Intermediário	3	175 < 200	15,0	3 ou 4	175 < 250	30,4
Adequado	≥ 4	≥ 200	14,7	≥ 5	≥ 250	2,3

Fonte: Relatórios Pedagógicos do SPAEECE/ 2004 – SEDUC. (*) Escala de Níveis do SAEB.

Tabela 2: Frequência e Percentual de Alunos da Rede Pública de Ensino Segundo os Estágios de Construção de Competências em Língua Portuguesa e Matemática na 8ª série Ensino Fundamental – SPAEECE 2004.

Estágio	Língua Portuguesa			Matemática		
	Nível	Intervalo	% Alunos	Nível	Intervalo	% Alunos
Muito Crítico	1	125 < 150	12,1	1 ou 2	125 < 175	7,2
Crítico	2 ou 3	150 < 200	34,8	3 ou 4	175 < 250	71,6
Intermediário	4 ou 5	200 < 300	51,1	5 ou 6	250 < 350	20,9
Adequado	≥ 6	≥ 300	2,0	≥ 7	≥ 350	0,3

Fonte: Relatórios Pedagógicos do SPAEECE/ 2004 – SEDUC. (*) Escala de Níveis do SAEB.

Tabela 3: Frequência e Percentual de Alunos da Rede Pública de Ensino Segundo os Estágios de Construção de Competências em Língua Portuguesa e Matemática na 3ª série do Ensino Médio – SPAEECE 2004.

Estágio	Língua Portuguesa			Matemática		
	Nível	Intervalo	% Alunos	Nível	Intervalo	% Alunos
Muito Crítico	1 ou 2	125 < 175	11,1	? 3	125 < 200	8,0
Crítico	3 ou 4	175 < 250	55,9	4 ou 5	200 < 300	77,3
Intermediário	5 ou 6	250 < 350	32,7	6 ou 7	300 < 375	14,0
Adequado	≥ 7	≥ 350	0,3	≥ 8	≥ 375	0,7

Fonte: Relatórios Pedagógicos do SPAEECE/ 2004 – SEDUC.

(*) Escala de Níveis do SAEB.

Examinando os resultados apresentados podemos, inferir que há uma concentração elevada de desempenhos escolares nos níveis mais baixos da escala, quando o desejado seria que estivessem nos níveis mais altos, onde estão consolidados os conhecimentos e competências necessárias para a conclusão de cada ciclo escolar. Do ponto de vista pedagógico, percebemos ainda problemas de alfabetização após alguns anos de escolaridade. A falta de domínio da Língua Portuguesa e da habilidade de compreensão de textos e a quase inexistência de familiaridade com os conceitos básicos de Matemática estão refletidos nos padrões de desempenhos alcançados pelos alunos avaliados.

É preocupante o fato de termos quase 30% dos alunos da 4ª série que não conseguem chegar nem no nível mais elementar da escala de proficiência, isto é, o nível 125, é como se eles nunca tivessem freqüentado a escola. E ainda termos



cerca de 40% dos alunos no nível crítico da escala e somente 20% no mesmo nível da média do Estado. As consequências desta constatação são perversas para o sistema e repercutem em todo ciclo escolar, inclusive no Ensino Médio, em que observamos resultados medíocres um pouco acima do que se espera para as 4^a séries do Ensino Fundamental. No nível adequado para a 3^a série do Ensino Médio, os percentuais são irrelevantes ou mesmo quase inexistentes em Língua Portuguesa e Matemática.

Persistem, na disciplina de Matemática, os piores resultados, indicando que os alunos têm deficiência de aprendizagem que vão se agravando à medida que a série avança, pois não dispõem dos pré-requisitos necessários que possibilitem ampliar seus conhecimentos nesta área. Por exemplo, se nas séries iniciais os alunos não dominam as operações matemáticas, não vão ser capazes de conhecer os fundamentos da álgebra nas séries terminais do Ensino Fundamental e, por conseguinte, não aprenderão a trigonometria aprofundada no Ensino Médio.

É preciso, então, atacar o problema na sua origem, centrando esforços principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A esse respeito, é oportuno citar uma pesquisa realizada pela Universidade Federal do Ceará com os alunos das séries iniciais da rede pública de ensino, tomando como base os referenciais curriculares da SEDUC.

Na referida pesquisa, foram constatadas duas grandes categorias de erros mais cometidos pelos alunos: erros sem raciocínio e erros com raciocínio. “Chamamos de erros sem raciocínio aqueles erros em que não foi identificado nenhum processo de raciocínio com a situação. Dentre eles, identificamos vários tipos: respostas aleatórias, repetição dos dados do problema, uso de palavras-chaves, soma dos dados do problema”. “Erros com raciocínio são aqui denominados aqueles em que foi possível detectar algum processo de raciocínio relacionado à situação, mesmo levando a uma resposta errada. Nesta categoria encontram-se: erro de contagem, erro na representação, erro no algoritmo, erro na interpretação da situação e erro na interpretação de termos do enunciado”(UFC/SEDUC. Relatório Final, Identificação de Dificuldades na Aprendizagem de Conceitos Matemáticos nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (SPAEC-MAT, 2002, pp. 41-44).

Em ambas as situações, os alunos necessitam de apoio pedagógico, sendo que o primeiro caso mostra-se mais grave, pois evidencia uma grande fragilidade na compreensão das situações matemáticas, provavelmente devido às dificuldades de leitura. Dessa forma, recomendamos aos professores da rede pública que procurem identificar nos relatórios pedagógicos de Língua Portuguesa e Matemática da avaliação do SPAECE 2004, a etapa de aprendizagem em que seu aluno se encontra. Analisem as dificuldades apresentadas e os comentários pedagógicos que são formulados em cada nível de proficiência da escala, procurando relacioná-los à sua realidade.

Estudos têm demonstrado que o investimento pedagógico feito maciçamente na turma, consegue significativa melhoria no rendimento escolar, apesar das inúmeras adversidades no contexto da escola pública, isto é, os alunos não trazem para a escola aqueles fatores agregados que contribuem positivamente na performance escolar, tais como: pais com melhor nível de escolaridade e que acompanham as atividades escolares dos filhos, uma boa biblioteca em casa, recursos tecnológicos como computadores etc.

Ferrão (2001), em estudo sobre os componentes do efeito escola, em que o nível sócio-econômico dos alunos é controlado, se reportar à pesquisa realizada por Hill e Row (1996). Esses autores ajustaram modelos, considerando os níveis de agrupamento (alunos, turma e escola), e constataram que o efeito escola repre-

É preocupante o fato de termos quase 30% dos alunos da 4^a série que não conseguem chegar nem no nível mais elementar da escala de proficiência, isto é, o nível 125, é como se eles nunca tivessem freqüentado a escola. E ainda temos cerca de 40% dos alunos no nível crítico da escala e somente 20% no mesmo nível da média do Estado.

Estudos têm demonstrado que o investimento pedagógico feito maciçamente na turma, consegue significativa melhoria no rendimento escolar, apesar das inúmeras adversidades no contexto da escola pública, isto é, os alunos não trazem para a escola aqueles fatores agregados que contribuem positivamente na performance escolar, tais como: pais com melhor nível de escolaridade e que acompanham as atividades escolares dos filhos, uma boa biblioteca em casa, recursos tecnológicos como computadores etc.



sentou 5% a 8% da variância total, enquanto que o efeito turma representa 36% a 47% dessa variância, ou seja, é mais responsável para explicar as diferenças de desempenho. E conclui: “A magnitude do efeito-turma face à magnitude do efeito-escola transfere para dentro da sala de aula a chave para o sucesso educacional” (Hill e Row apud Ferrão, 2001, p.13).

É válido salientar que apesar dos resultados não serem alentadores, já observamos sinais de melhoria no processo de construção de conhecimento e habilidade dos alunos, uma vez que há uma tendência de crescimento no nível intermediário da escala de proficiência, ou seja, no nível que antecede ao adequado à série cursada. Isso mostra que não estamos estagnados e que é possível, com empenho de todos, melhorar o quadro educacional cearense.

3.1 Análise Comparativa dos Resultados: SPAECE x SAEB

Os procedimentos metodológicos utilizados no SPAECE 2004 permitiram uma comparação confiável com os resultados do SAEB 2001/2003. Para tanto, as provas do SPAECE incluíram itens do SAEB nas três séries avaliadas, os chamados itens de ligação ou itens âncoras. Em seguida, foi feita a equalização das escalas pelo uso da TRI com múltiplos grupos.

O resultado dessa comparação revelou consistência nas tendências apresentadas pelo SAEB, ou seja, em termos globais houve um crescimento das médias de desempenho, confirmando sinais de melhoria apresentada pelo SAEB 2003 em relação ao SAEB 2001, sobretudo na 4ª série do Ensino Fundamental. O que pode ser comprovado nos quadros 7 e 8 a seguir.

Quadro 7: Distribuição das Médias de Desempenho em Língua Portuguesa, por Série, no SAEB 2001/2003 e no SPAECE 2004.

Série	SAEB 2001	SAEB 2003	SPAECE 2004
4ª série EF	139	144	153
8ª série EF	214	215	204
3ª série EM	243	253	230

Fonte: Relatório Geral do SPAECE 2004 – SEDUC.

Quadro 8: Distribuição das Médias de Desempenho em Matemática, por Série, no SAEB 2001/2003 e no SPAECE 2004

Série	SAEB 2001	SAEB 2003	SPAECE 2004
4ª série EF	148	151	159
8ª série EF	219	220	224
3ª série EM	251	257	255

Fonte: Relatório Geral do SPAECE 2004 – SEDUC.

Observando os quadros anteriores, chama atenção o fato de que na, 4ª série do EF, os rendimentos são crescentes tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. O mais curioso é que na 8ª série registrou-se, no SPAECE, queda das médias de Língua Portuguesa e um aumento nas médias de Matemática. Em relação à 3ª série do EM, as médias do SPAECE 2004 ficaram aquém das médias do SAEB, sendo mais visível em Língua Portuguesa, enquanto que em Matemática há uma certa estabilidade entre os resultados comparados.



O relatório geral do SPAECE 2004 mencionou dois motivos que poderiam explicar as diferenças entre os resultados da 3ª série do EM. O primeiro motivo seria a inclusão nas provas do SPAECE das habilidades de domínio gramatical (em consonância com as matrizes de referência da SEDUC), enquanto o SAEB avalia apenas habilidades de leitura. O segundo motivo seria a metodologia utilizada pelo SPAECE na 3ª série do EM para aplicação das provas, via computador, o que de certa forma, em Língua Portuguesa, dificultava a leitura de textos longos na tela e além do mais, a prova dessa disciplina era sempre aplicada depois da prova de Matemática, o que pode ter gerado um clima de desânimo e cansaço.

Quando desdobramos os dados por dependência administrativa, observamos que a rede municipal apresentou um aumento significativo nas médias da 4ª série do EF em relação às médias obtidas na rede municipal pelo SAEB 2001/2003.

Por outro lado, apesar das melhorias evidenciadas, há um reconhecimento, em todas as instâncias, de que existe ainda um longo caminho a ser trilhado para se atingir os níveis de aprendizagem desejados.

Por outro lado, apesar das melhorias evidenciadas, há um reconhecimento, em todas as instâncias, de que existe ainda um longo caminho a ser trilhado para se atingir os níveis de aprendizagem desejados.

4. Considerações Finais

Os resultados do SPAECE 2004 oferecem um terreno fértil para se refletir sobre as ações voltadas para a qualidade da escola com foco na aprendizagem do aluno.

Uma primeira constatação extraída dos resultados foi a confirmação da tendência apresentada pelo SAEB 2003, ou seja, em termos gerais há sinais de melhoria nos desempenhos escolares, embora perceba-se, ainda, grandes defasagens em relação aos níveis desejados para a conclusão do Ensino Fundamental e do Médio.

Na análise dos resultados, é pertinente fazer uma comparação no tempo em relação ao SPAECE/1996, na época denominada de “Avaliação das 4ª e 8ª séries”, cujos resultados revelavam que nas “séries iniciais do primeiro grau” os alunos estavam com graves problemas de aprendizagem, não dominavam nem a metade dos conhecimentos mínimos previstos nas séries em que estavam cursando. Com efeito, em que pese as taxas de abandono e reprovação do sistema, esses alunos constituem hoje a clientela do Ensino Médio, os quais demonstram, como vimos, menores ganhos de aprendizagem.

Com isso, fica a lição de que é preciso trabalhar com resultados da avaliação do SPAECE, não só com as séries avaliadas, mas com todo ciclo escolar, uma vez que as 4ª, 8ª séries do EF e 3ª série do EM refletem deficiências de aprendizagem acumuladas desde 1ª série do EF. É nesta série que se inicia a construção das estruturas básicas da inteligência e do desenvolvimento do pensamento lógico. Portanto, devem ser criteriosamente trabalhadas as habilidades de leitura e escrita que serão consolidadas ao longo do Ensino Fundamental.

Outra constatação que merece uma séria reflexão se refere a pouca efetividade dos referenciais curriculares propostos na prática docente. Há evidências de que alguns conhecimentos e habilidades contempladas nos referenciais da SEDUC não estão sendo devidamente desenvolvidos na sala de aula. Os próprios professores afirmaram que só conseguem trabalhar cerca de 60% do que é considerado previsto no currículo oficial. Daí porque os diversos levantamentos realizados nas avaliações SAEB e SPAECE, coincidentemente, vêm mostrando uma incidência bastante elevada de desempenho muito crítico em determinados tópicos.

Além disso, a postura adotada nas atividades escolares nem sempre está em sintonia com aquela sugerida nos referenciais curriculares, como por exemplo, em Matemática. Pelos resultados detectados, é possível inferir que as habilidades bási-

Com isso fica a lição de que é preciso trabalhar com resultados da avaliação do SPAECE, não só com as séries avaliadas, mas com todo ciclo escolar, uma vez que as 4ª, 8ª séries do EF e 3ª série do EM refletem deficiências de aprendizagem acumuladas desde 1ª série do EF. É nesta série que se inicia a construção das estruturas básicas da inteligência e do desenvolvimento do pensamento lógico.



Da avaliação do SPAECE também podemos tirar como lição, que devemos não só nos preocupar com a elaboração e aplicação de instrumentais fidedignos, mas principalmente, com o uso destes instrumentos na superação dos problemas detectados. Contudo, não basta focalizar os resultados, mas, todos os aspectos envolvidos no segmento educacional, desde seus objetivos, procedimentos, pessoal, organização e funcionamento da escola etc.

cas, como a capacidade de resolver problemas, a comunicação das idéias matemáticas, o pensamento algébrico, aplicação da Matemática a situações do dia-a-dia, não estão sendo trabalhadas na maioria das escolas avaliadas. Isso indica a necessidade de uma política de formação voltada para a transformação da prática docente. Uma formação centrada na escola, surgida das demandas da própria escola e inserida permanentemente no contexto escolar. É importante que o professor seja um pesquisador de sua prática, se envolva com questões fundamentais da educação, do desenvolvimento humano, das formas de aprendizagem e do ensino da sua disciplina.

É preciso também não perder o foco na aprendizagem, priorizando o tempo pedagógico, trabalhando os conteúdos curriculares relevantes e acompanhando o professor no seu planejamento, minimizando intervenções de natureza extemporânea, como feriados e campanhas de naturezas diversas.

Da avaliação do SPAECE também podemos tirar como lição, que devemos não só nos preocupar com a elaboração e aplicação de instrumentais fidedignos, mas, principalmente, com o uso destes instrumentos na superação dos problemas detectados. Contudo, não basta focalizar os resultados, mas todos os aspectos envolvidos no segmento educacional, desde seus objetivos, procedimentos, pessoal, organização e funcionamento da escola etc. Dessa forma, a avaliação do SPAECE deve ser completada com a avaliação feita pela própria escola, pois é lá onde tudo acontece e que de fato pode validar e proceder às intervenções necessárias, fruto das duas óticas avaliativas, daquela que privilegia a visão diagnóstica em suas condições individuais e da outra que favorece uma visão macro sobre a qualidade dos serviços educacionais ofertados.

Por fim, os resultados do SPAECE suscitam um grande desafio a ser enfrentado. Pensar numa escola que atenda com qualidade a uma clientela mais numerosa e diversificada, influenciada por fatores que, às vezes, fogem do alcance da escola, mas que não impedem de obter bons resultados. O SPAECE já detectou escolas estaduais que se destacaram mesmo não dispondo das condições supostamente ideais e tendo ainda uma clientela heterogênea e com baixa condição sócio-econômica.

Assim, não devemos desanimar com os resultados do SPAECE. A escola melhor e uma vida melhor são grandes desafios, mas não são impossíveis de serem alcançados.



Referências Bibliográficas

- CEARÁ - Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes para educação básica 2005**. Fortaleza: SEDUC, 2005.
- CEARÁ - Secretaria da Educação Básica, Fundação CESGRANRIO. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE 2004 - Relatório Geral**. Fortaleza: SEDUC/CESGRANRIO, 2005.
- CEARÁ - Secretaria da Educação Básica, Fundação CESGRANRIO. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE 2004 - Relatório Pedagógico: Análise de Itens - Língua Portuguesa**. Fortaleza: SEDUC/CESGRANRIO, 2005.
- CEARÁ - Secretaria da Educação Básica, Fundação CESGRANRIO. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE 2004 - Relatório Pedagógico: Análise de Itens - Matemática**. Fortaleza: SEDUC/CESGRANRIO, 2005.
- CEARÁ - Secretaria da Educação Básica, Fundação CESGRANRIO. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE 2004 - Relatório Regional. Crede 21 - Fortaleza**. Fortaleza: SEDUC/CESGRANRIO, 2005.
- CEARÁ - Secretaria da Educação Básica. **Plano de Educação Básica: escola melhor, vida melhor: (Ceará 2003/2006)**. Fortaleza, 2004.
- CEARÁ - Secretaria de Educação Básica, Universidade Federal do Ceará. **Relatório Final: Identificação de Dificuldades na Aprendizagem de Conceitos Matemáticos nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (SPAECE-MAT)**, Fortaleza. 2002.
- CEARÁ - Secretaria da Educação Básica. **Relatório Geral do Sistema Permanente de Avaliação do Ceará**, Fortaleza, 1996.
- FERRÃO, Maria Eugênia. **Componentes do Efeito-Escola no Brasil**. mimeo, 2001.
- FRANCO, Creso (Organizador). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LIMA, Alessio & PEQUENO, Iaci. **Avaliação do Sistema Educacional do Ceará - Via Internet. Anais do XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste - EPENN**. Aracajú, 2003.

Fatores associados ao desempenho escolar dos alunos no SPAECE 2004

Alessio Costa Lima

1. Introdução

A intensificação do processo de globalização a partir da segunda metade do século XX, contribui para que a educação seja reconhecida como elemento preponderante no desenvolvimento de uma nação e, conseqüentemente, determinante para a sua inserção e sobrevivência nessa nova ordem mundial.

Nesse contexto, a avaliação assume posição de centralidade, objeto de interesse de muitos países e, como tal, torna-se uma atividade cada vez mais complexa, evoluindo do estágio das micro avaliações para as macro avaliações. Aos poucos, a avaliação, segundo destaca Vianna (1989), “modificou a sua orientação e passou do estudo de indivíduos para o de grupos, e destes para o de programas e materiais instrucionais; na etapa atual, preocupa-se com a avaliação do próprio sistema educacional” (p. 17).

No Brasil, essas discussões ganham forma no fim da década de 1980 e início dos anos 1990 com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa Educacional (INEP) do Ministério da Educação (MEC), que realiza seu primeiro levantamento no ano de 1990.

Influenciados por esse modelo de avaliação, alguns estados brasileiros sentiram a necessidade de investir e desenvolver experiências semelhantes na área de avaliação. O Ceará é um dos estados pioneiros nessa iniciativa quando cria em 1992 do seu sistema próprio de avaliação, denominado atualmente como Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). A experiência cearense foi estruturada nos mesmos moldes do SAEB e, até hoje, continua trabalhando com as mesmas disciplinas, nos mesmos coortes.

No ano de 2004, em sua nona edição, o SPAECE experimenta uma grande expansão, contemplando pela primeira vez a rede municipal de ensino e avaliando alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, com aplicação de testes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, além dos instrumentos contextuais que incluem questionários aos alunos, professores e gestores.

Com base no conjunto dos instrumentais contextuais, este texto se propõe a analisar as respostas obtidas nos questionários e as possíveis correlações com os resultados dos testes, de forma a identificar e comentar alguns dos fatores associados ao desempenho dos alunos investigados no SPAECE 2004. Espera-se que os resultados das análises apresentadas contribuam para a superação de um modelo de avaliação que se limita à mera medição do rendimento escolar, levantando novas questões de

O Ceará é um dos estados pioneiros nessa iniciativa quando cria em 1992 do seu sistema próprio de avaliação, denominado atualmente como Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). A experiência cearense foi estruturada nos mesmos moldes do SAEB, e até hoje, continua trabalhando com as mesmas disciplinas, nos mesmos coortes.



natureza mais qualitativa, para enriquecer o debate em torno da realidade da educação pública no Ceará e as possíveis propostas de transformação.

2. Fatores associados ao desempenho dos alunos

A avaliação, em sua terminologia, tem implícita, de modo geral, a idéia de valoração, de emissão de um juízo de valor, de julgamento acerca de um objeto, fato ou fenômeno avaliado, segundo descrevem autores como Scriven, Popham e outros (Vianna, 1997). Portanto, para que seja confiável e justa, técnica e politicamente, é imprescindível estar fundamentada em uma sólida base de dados e informações, sejam esses de natureza quantitativa e/ou qualitativa.

Norteadas por esse princípio, a Avaliação Educacional no âmbito do Rendimento Escolar não deve limitar-se somente aos instrumentos cognitivos, ou seja, aos testes. Desta forma, estaria restringindo a amplitude da ação avaliativa ao simples ato de testar, de medir e de classificar. Assim, em quase nada estaria em sintonia com a verdadeira função da avaliação que é contribuir para melhoria, superação e transformação de uma realidade.

Objetivando suprir essa lacuna, as avaliações de sistemas passam a incorporar também instrumentos contextuais, como questionários e formulários capazes de suscitar outras questões do contexto social, econômico, cultural e também escolar, que possibilitam uma melhor leitura e compreensão dos resultados. Isso ocorre a partir da compreensão, na literatura, de que:

o desempenho em educação é o resultado de uma combinação complexa de fatores que exercem influência sobre os alunos....as diferenças de resultados devem-se em parte, a fatores externos à escola, como são as áreas contextuais, por exemplo, o nível sociocultural; e, em parte, a fatores internos à escola, como, por exemplo, o estilo de gestão dos diretores (Casassus, 2002, p. 135-136).

Neste sentido, qualquer estudo mais completo sobre o desempenho dos alunos de um sistema de ensino deve, necessariamente, considerar o *status* sociocultural (SSC), ou ainda como se apresenta denominado por Soares (2004), o nível socioeconômico (NSE), que normalmente, segundo as pesquisas educacionais no campo da Sociologia da Educação, toma por base os indicadores de renda, educação e ocupação dos pais. Sobre este aspecto, como ressalta o autor:

o sistema de ensino brasileiro é muito segmentado com relação ao nível socioeconômico e que, portanto, a comparação entre as escolas, entre as Unidades da Federação e a verificação de efeito de práticas escolares deve considerar o nível socioeconômico, tanto do aluno quanto o do contexto escolar e social no qual o aluno está inserido (Soares, 2004, p. 10).

Verifica-se que muitas das diferenças dos resultados educacionais são influenciadas por aspectos ou fatores que não são produzidos pela escola, mas que repercutem diretamente sobre ela. Entretanto, apesar da escola refletir as desigualdades produzidas fora dela, pode também contribuir para sua redução, atenuando o impacto do contexto. O chamado efeito escola vem sendo estudado por muitos pesquisadores e os dados já levantados mostram que, dependendo do país ou do nível escolar, esse efeito varia entre 2% e 13%. “No Brasil, devido as grandes diferenças existentes entre as nossas escolas e a um grande número de alunos

Para que seja confiável e justa, técnica e politicamente, é imprescindível estar fundamentada em uma sólida base de dados e informações, sejam estes de natureza quantitativa e/ou qualitativa.

Verifica-se que muitas das diferenças dos resultados educacionais são influenciadas por aspectos ou fatores que não são produzidos pela escola, mas que repercutem diretamente sobre ela. Entretanto, apesar da escola refletir as desigualdades produzidas fora dela, pode também contribuir para sua redução, atenuando o impacto do contexto.



Segundo análise de Soares a partir dos dados do SAEB 2003, o efeito escola no Ceará oscilou de 8,5 a 9,3% em Matemática e de 13,8 a 15,2% em Língua Portuguesa, considerando as três séries avaliadas.

oriundos de uma condição socioeconômica bastante desfavorecida, pode-se dizer que o efeito escola é maior do que nos países desenvolvidos” (Soares, 2002, p. 16).

Assim, além do NSE, é também importante considerar o Efeito Escola na aprendizagem dos alunos. O Efeito Escola pode ser definido como o impacto que a escola, enquanto instituição social que educa, tem sobre a vida e formação da criança e dos jovens, considerando equalizadas as variáveis sócio-econômicas. Para Casassus (idem, p. 140) “a escola faz uma diferença no que se refere à redução do impacto da desigualdade que se observa na sociedade. Desta forma, pode-se afirmar que a escola é geradora de equidade porque atenua o impacto negativo do contexto sociocultural dos alunos.”

Sobre essa questão, Soares (idem, p. 12) esclarece que “internacionalmente, o valor do efeito da escola está na faixa de 8 a 15%”, a exemplo do que ocorre com o PISA e outras avaliações internacionais. Segundo análise deste autor a partir dos dados do SAEB 2003, o efeito escola no Ceará oscilou de 8,5 a 9,3% em Matemática e de 13,8 a 15,2% em Língua Portuguesa, considerando as três séries avaliadas.

Estas informações demonstram que a escola funciona como uma instituição capaz de provocar significativo impacto social na formação das novas gerações. Não é à toa que os organismos internacionais focalizam suas agendas nesse segmento educacional. Contudo, a leitura dos resultados de uma avaliação de Rendimento Escolar não deve ocorrer de forma simplista, direta e linear, de modo a evitar conclusões apressadas ou mesmo equivocadas de relação causa/conseqüência. A análise do desempenho dos alunos não pode ser feita à luz de um único fator. Faz-se necessário utilizar técnicas específicas, através de “modelos estatísticos denominados de regressão múltipla, que consideram em conjunto todos os fatores com capacidade explicativa para compreender o desempenho dos alunos” (Brasil, 2002, p. 124).

A partir da análise dos resultados dos instrumentos cognitivos, ou seja, dos testes das diferentes disciplinas, relacionados com os resultados dos instrumentos contextuais, formados pelo conjunto dos questionários dos alunos, professores e gestores, entre outros formulários, é possível identificar quais são os fatores associados ao desempenho dos alunos que mais contribuem para um bom ou mau desempenho escolar. Esses fatores ou variáveis que se associam positivamente ao desempenho dos alunos podem ser de natureza intra e extra-escolares.

Tendo como referência os resultados obtidos no SPAECE 2004, a análise a seguir objetiva a identificação e reflexão crítica de alguns dos fatores pessoais e familiares e outros escolares, que se apresentam associados ao melhor desempenho e menor diferença entre grupos distintos de alunos. Importante destacar que, como são muitos, nenhum deles, isoladamente, dará conta de explicar ou mesmo assegurar melhores resultados escolares. Por isso, é igualmente importante enfatizar que serão levantadas, assim como nas análises do SAEB, as hipóteses de causalidade, obtidas através de correlações, ou seja, associações não necessariamente causais.

2.1. Fatores Extra-escolares (Pessoais e Familiares)

Os fatores extra-escolares são aqueles que estão relacionados ao contexto do aluno, de sua família, ao seu ambiente social e comunitário, onde a carga da influência dos aspectos sociais, econômicos e culturais, muitas vezes, é determinante na formação e no desempenho escolar. A escola e o sistema educacional normalmente não exercem domínio direto sobre tais fatores e seus impactos. Entretanto, é importante que sejam identificados e analisados, pois mesmos que não estejam ao alcance das políticas educacionais, ainda assim estarão ao alcance das políticas públicas.



2.1.1. Sexo do Aluno

Como se vem constatando ao longo das avaliações de sistema, a variável sexo do aluno demonstra ter relação com a aprendizagem de conhecimentos de determinada área. Na tabela 1, observa-se que os alunos do sexo masculino têm um desempenho melhor que os do sexo feminino em Matemática e o inverso em relação ao desempenho em Língua Portuguesa, nas três séries avaliadas. Curioso é que essa diferença se mostra decrescente em Língua Portuguesa e crescente na disciplina de Matemática, à medida que se aumenta a seriação.

Tabela 1: Desempenho dos Alunos por Disciplina e Série, segundo o Sexo.

Sexo	Língua Portuguesa			Matemática		
	4 ^a	8 ^a	3 ^a	4 ^a	8 ^a	3 ^a
Masculino	148	199	228	160	229	266
Feminino	158	209	234	159	220	249
Diferença em %	- 6,9	- 4,9	- 2,5	0,8	4,2	6,1

Fonte: SEDUC – Relatórios do SPAECE 2004.

Até a 4^a série, em Matemática, praticamente não existe diferença no desempenho dos alunos de sexo diferentes (0,8%). Por que essa diferença acentua-se a partir de então, chegando a atingir 6,1% na 3^a série do Ensino Médio? Será reflexo das influências dos padrões sociais e dos comportamentos esperados para cada sexo e suas respectivas competências e habilidades necessárias? Ou, de fato, haverá explicação genética, justificando que o cérebro masculino ter mais facilidade com o raciocínio lógico-matemático? Fenômeno inverso acontece com a disciplina Língua Portuguesa, quando em todas as séries avaliadas as meninas revelaram melhores desempenhos que os meninos, embora em curva decrescente, ou seja, 6,9% na 4^a série, 4,9% na 8^a série e 2,5% na 3^a série do Ensino Médio.

Para a escola, o importante é tomar conhecimento desse fato e trabalhar na perspectiva de suprir determinadas limitações de aprendizagens em cada um dos estágios em que se encontre o aluno ou aluna, de forma a minimizar ou mesmo neutralizar os efeitos que essa variável possa exercer.

Essa variável deve exigir atenção especial, uma vez que nos últimos anos, dados de atendimento escolar mostram que o percentual de matrículas do sexo feminino está sendo maior que os do sexo masculino, o que passa a demandar estratégias para superar esse diagnóstico. Avanços na neurobiologia e na teoria das inteligências múltiplas revelam que não existem diferenças cognitivas que justifiquem tais dados. A ruptura com alguns preconceitos relacionados a gênero precisa ser assumida pelos professores a partir de um trabalho coordenado pela gestão escolar, uma vez que implica assumir a educação como processo de transformação social.

Avanços na neurobiologia e na teoria das inteligências múltiplas revelam que não existem diferenças cognitivas que justifiquem tais dados. A ruptura com alguns preconceitos relacionados a gênero precisa ser assumida pelos professores a partir de um trabalho coordenado pela gestão escolar, uma vez que implica assumir a educação como processo de transformação social.

2.1.2. Cor da Pele do Aluno

A análise do efeito que a variável cor exerce sobre o desempenho do aluno denuncia quão real e grave é a questão do preconceito ainda experimentado por crianças e adolescentes na sociedade e no interior da sala de aula. No questionário do aluno foi indagado “Como você se considera em relação a sua cor? Na 4^a série, 48,7% se identificam como pardo, 28,3% branco, 13,8% preto, 3,9% amarelo e apenas 3,7% indígena, sendo que 1,5% deixaram em branco. Já no Ensino Médio, veri-



ficamos que se mantém o percentual de alunos da cor parda, no entanto, aumenta para 29,6% o número de brancos e diminui para 7,3%, 1,6% e 3,4% os pretos, amarelos e indígenas, respectivamente.

Comparando o desempenho dos alunos da cor parda, ligeiramente melhor que os da cor branca na maioria das séries/disciplinas, com os estudantes da cor preta, podem-se chegar a outras leituras, conforme se observa na tabela 2 a seguir.

Tabela 2: Desempenho dos Alunos por Disciplina e Série, segundo a Cor.

Cor	Língua Portuguesa			Matemática		
	4ª	8ª	3ª	4ª	8ª	3ª
Pardo	156	207	233	162	225	256
Negro	143	193	226	150	219	251
Diferença em %	8,3	6,8	3,0	7,4	2,7	2,0

Fonte: SEDUC – Relatórios do SPAEECE 2004

O efeito dessa variável chega a exercer uma diferença no desempenho dos alunos de até 8,3%, como se vê na 4ª série em Língua Portuguesa. É registrado nessa mesma disciplina, um impacto mais acentuado do que em Matemática ao longo das três séries avaliadas. Uma hipótese explicativa reside no fato de que uma criança vítima de preconceito tende a se retrair e exercitar menos a sua capacidade de comunicação e expressão, podendo ter reflexos no desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita.

Um outro dado interessante é que embora a maioria dos professores que responderam ao questionário seja da 4ª série, nenhum deles se declarou da cor preta, como ocorreu com os professores da 8ª série do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio que se declararam em 4,2% e 4,6%, respectivamente, na cor preta. Ao que parece, o preconceito racial, ainda que de forma velada, apresenta-se mais forte nessa etapa inicial de escolarização, não somente para as crianças.

2.1.3. Grau de Escolaridade dos Pais

O nível de estudo dos pais de uma criança incide diretamente e de forma bastante significativa no seu desempenho acadêmico, chegando a atingir uma diferença que varia 8,6% a 20,7%, conforme dados da tabela 3, que compara o grau de escolaridade da mãe, observando aquelas que nunca estudaram com as que possuem nível médio. Optou-se por analisar essas duas variáveis, considerando que para a 4ª série do Ensino Fundamental, diferentemente do que se espera, a mãe com nível superior exerce uma influência menor que a com nível médio.

Tal fato pode estar associado a crescente inclusão das mulheres no mercado de trabalho, tendo que deixar as crianças menores aos cuidados dos irmãos maiores, pessoas com baixa escolaridade ou até mesmo sozinhas, sob eventuais cuidados de vizinhos. Nesta fase de escolaridade infantil, o estímulo e a orientação extra-escolar realizada no ambiente doméstico é de fundamental importância para o bom desempenho escolar da criança e sua progressão futura.

Tabela 3 : Desempenho dos Alunos por Disciplina e Série, segundo o Grau de Escolaridade da Mãe.

Escolaridade da Mãe	Língua Portuguesa			Matemática		
	4 ^a	8 ^a	3 ^a	4 ^a	8 ^a	3 ^a
Nunca Estudou	140	192	221	146	215	244
Nível Médio	169	219	240	174	236	266
Diferença em %	- 20,7	- 14,1	- 8,6	- 19,2	- 9,8	- 9,0

Fonte: SEDUC – Relatórios do SPAECE 2004.

Para Casassus (2002), “a influência da educação dos pais ou responsáveis pode ser expressa da seguinte forma: quanto maior a educação dos pais, melhores são os resultados acadêmicos dos alunos” (p. 129). Embora essa influência se comporte de maneira quase semelhante em termos da escolarização da mãe e do pai, observa-se uma inversão à medida que aumenta a série cursada pelo filho(a). Analisando as tabelas 3 e 4; verifica-se que na 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental, o nível de formação da mãe propicia uma diferença mais significativa que a formação do pai. Porém, na 3^a série do Ensino Médio a formação do pai passa a exercer uma influência um pouco maior.

Tabela 4: Desempenho dos Alunos por Disciplina e Série, segundo o Grau de Escolaridade do Pai.

Escolaridade do Pai	Língua Portuguesa			Matemática		
	4 ^a	8 ^a	3 ^a	4 ^a	8 ^a	3 ^a
Nunca Estudou	143	194	222	150	217	246
Nível Médio	169	221	243	173	236	269
Diferença em %	- 17,8	- 13,9	- 9,5	- 15,3	- 8,8	- 9,3

Fonte: SEDUC – Relatórios do SPAECE 2004.

Em ambas as tabelas observadas, o efeito dessa variável é maior sobre os estudantes da 4^a série do Ensino Fundamental, declinando um pouco nas séries subsequentes. Da mesma forma, o desempenho em Língua Portuguesa apresenta no geral uma diferença mais expressiva que em Matemática.

2.1.4. Pais ajudam a fazer a Lição de Casa

Ao compararmos a performance de alunos, cujos pais ou responsáveis ajudavam a fazer a lição de casa, com aqueles que disseram nunca ou quase nunca terem recebido ajuda, encontramos uma situação, a princípio, inesperada, conforme se observa na tabela 5 a seguir.

Tabela 5: Desempenho dos Alunos por Disciplina e Série, segundo Ajuda dos Pais a Fazer a Lição de Casa.

Frequência	Língua Portuguesa			Matemática		
	4 ^a	8 ^a	3 ^a	4 ^a	8 ^a	3 ^a
Muitas Vezes	149	190	213	154	216	241
Nunca ou quase nunca	152	210	236	159	228	259
Diferença em %	- 2,0	- 10,5	- 10,8	- 3,2	- 5,6	- 7,5

Fonte: SEDUC – Relatórios do SPAECE 2004.



Os dados apresentados revelam uma aparente contradição: a ajuda dos pais, em alguma medida, atrapalha o desempenho dos filhos! Em Língua Portuguesa, na 4ª série do EF, a participação dos pais na resolução da lição de casa contribui de forma negativa em 2%; em Matemática, o prejuízo pela participação mais freqüente dos pais chega a 3,3%. No caso da disciplina de Língua Portuguesa, na 8ª série do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio o impacto negativo da ajuda dos pais chega à faixa de 10%, enquanto em Matemática, ela varia de 5,6% a 7,5%.

Esse fato pode ser reflexo do baixo nível de escolaridade dos pais, já que na 4ª série, 60,2% nem se quer completou o Ensino Fundamental, e, por conseguinte, não conseguem ajudar seus filhos nas séries mais adiantadas. Por outro lado, pode estar havendo um conflito na metodologia usada pelo professor com a utilizada pelos pais em casa, já que pertencem à outra geração. Segundo Casassus (2002), “esse resultado é coerente com a literatura e sua explicação parece estar associada com as limitações pedagógicas dos pais para assumir este papel” (p. 133).

2.1.5. Faz Refeições com os Pais

Foi perguntado ao estudante se seus pais ou responsáveis costumavam almoçar ou jantar com ele. Essa pergunta tinha um objetivo implícito de colher informações sobre a estrutura e organização familiar, ou seja, saber se o aluno provinha de um lar com regras, normas de convivência, ordem e disciplina. Os resultados da tabela 6 trazem algumas revelações sobre o efeito positivo dessa variável no desempenho dos alunos.

Tabela 6: Desempenho dos Alunos por Disciplina e Série, segundo Hábito de Fazer as Refeições com os Pais.

Freqüência	Língua Portuguesa			Matemática		
	4ª	8ª	3ª	4ª	8ª	3ª
Sempre ou quase sempre	155	206	234	161	225	257
Nunca ou quase nunca	139	196	227	147	219	252
Diferença em %	10,3	4,9	3,0	8,7	2,7	1,9

Fonte: SEDUC – Relatórios do SPAEECE 2004.

Os alunos que afirmaram fazer sempre ou quase sempre as refeições com os pais obtiveram um desempenho sempre melhor se comparado com o grupo dos alunos que nunca ou quase nunca sentam à mesa com os pais para as refeições. Entretanto, verifica-se que essa diferença é mais acentuada na 4ª série, chegando a atingir 10,3% em Língua Portuguesa e 8,7% em Matemática. Já na 3ª série do Ensino Médio, o impacto desse fator não chega a ser tão significativo. Logo, observa-se que é na fase inicial da escolarização de uma criança que a presença da família estruturada se faz mais importante e necessária a sua formação.

2.2. Fatores Intra-Escolares

O sucesso escolar dos alunos não é influenciado somente pelo que ocorre fora da escola. Conforme destaca Casassus (2002), “é graças à dinâmica particular que cada tema adquire em cada escola que se pode estabelecer a diferença interescolas” (p. 110). Os fatores intra-escolares são, por conseguinte, aqueles que estão intimamente associados à instituição escolar, ou seja, acontecem na

ambiência onde os educadores têm domínio absoluto – a gestão escolar e a pedagogia desenvolvida. Tais fatores dependem da ação direta dos atores educacionais envolvidos, como os gestores e os professores. A importância do seu conhecimento decorre do fato que as variáveis da escola estão susceptíveis de modificações, mediante a definição de políticas educacionais.

Tais fatores dependem da ação direta dos atores educacionais envolvidos, como os gestores e os professores. A importância do seu conhecimento decorre do fato que as variáveis da escola estão susceptíveis de modificações, mediante a definição de políticas educacionais.

2.2.1. Lição de Casa

Fazer lição de casa caracteriza-se como uma prática pedagógica de suma importância para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, capaz de influenciar significativamente no rendimento escolar, conforme se vem constatando ao longo das avaliações de sistema. Os professores também já demonstram certo consenso sobre o assunto, considerando que 97,9% dos docentes da 4ª série do EF responderam que passam lição de casa. Esse percentual decresce um pouco a medida que aumenta a série, mas permanece em patamares elevados, atingindo ainda 91,3% dos professores da 3ª série do Ensino Médio. Entretanto, quando se indaga ao professor sobre a correção em sala de aula junto com os alunos, verifica-se uma redução nesses percentuais, variando entre 83,1% a, no máximo, 93,6% dos docentes, conforme a série.

Tabela 7: Desempenho dos Alunos por Disciplina e Série, segundo Hábito de Fazer a Lição de Casa.

Frequência	Língua Portuguesa			Matemática		
	4ª	8ª	3ª	4ª	8ª	3ª
Sempre ou quase sempre	160	210	236	163	229	263
Nunca ou quase nunca	130	189	224	135	217	247
Diferença em %	18,8	10,0	5,1	17,2	5,2	6,1

Fonte: SEDUC – Relatórios do SPAECE 2004.

Analizando os dados da tabela 7, constata-se que o efeito desse fator é bastante significativo na 4ª série do Ensino Fundamental, chegando a ter um impacto positivo de 18,8% e 17,2% a mais, em Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente. Nesta série, a média de desempenho em Língua Portuguesa das crianças que sempre ou quase sempre fazem lição de casa chega a 160 pontos, 30 pontos a mais que as crianças que nunca ou quase nunca fazem. Atento a esse aspecto, é imprescindível que a escola incentive cada vez mais aos professores a continuarem adotando essa prática em seu cotidiano, auxiliando-os no seu aprimoramento através dos momentos de planejamento pedagógico. Os dados da 8ª série do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio mostram que o hábito de fazer a lição de casa contribui de forma positiva nas duas disciplinas, embora em valores menores que na 4ª série do EF.

É imprescindível que a escola incentive, cada vez mais, aos professores a continuarem adotando essa prática em seu cotidiano, auxiliando-os no seu aprimoramento através dos momentos de planejamento pedagógico.

2.2.2. Pais Frequentam as Reuniões

A busca pela democratização da gestão escolar intensificada em nosso país nos últimos anos, principalmente após a LDB de 1996, sinaliza para urgência da aproximação dos pais com a escola dos seus filhos. Outras pesquisas já evidenciaram que a participação dos pais no cotidiano escolar tem resultado em melhorias substanciais, tanto do ponto de vista de gestão, como pedagógico. Como sugere Casassus (2002), “quando os pais se relacionam mais ativamente com as atividades da escola, o impacto é muito positivo [...] esta relação pode ser vista como uma



maneira de estabelecer pontes entre o contexto familiar e uma instituição que é o outro contexto' "(p. 133).

Vários são os motivos pelos quais tem-se buscado essa participação e mais diversificadas são as formas como ela se efetiva. A velha reunião de pais e mestres é talvez a mais tradicional e conhecida por todos.

Tabela 8: Desempenho dos Alunos por Disciplina e Série, segundo Frequência dos Pais as Reuniões da Escola.

Frequência	Língua Portuguesa			Matemática		
	4 ^a	8 ^a	3 ^a	4 ^a	8 ^a	3 ^a
Sempre ou quase sempre	155	206	232	160	225	257
Nunca ou quase nunca	139	206	233	148	223	255
Diferença em %	10,3	0,0	0,4	7,5	0,9	0,8

Fonte: SEDUC – Relatórios do SPAEECE 2004.

A frequência dos pais ou responsáveis às reuniões da escola, como se observa na tabela 8, produz efeito basicamente no desempenho dos alunos da 4^a série do Ensino Fundamental, sendo, porém, mais acentuado na disciplina de Língua Portuguesa. Nessa série e disciplina, os alunos cujos pais freqüentam muitas vezes as reuniões obtiveram uma média de 155 pontos, enquanto aqueles filhos de pais que nunca ou quase nunca vão às reuniões, ficaram com média menor de 139 pontos, com uma diferença de 16 pontos, equivalente a 10,3%. Nas outras duas séries praticamente não se registra o efeito dessa variável. Desta forma fica evidente que a participação dos pais na vida escolar se faz mais importante no início do processo de escolarização da criança. Contudo, segundo respostas dos alunos, apenas 68,2% dos pais vão muitas vezes a essas reuniões.

2.2.3. Já foi Reprovado

Durante muito tempo e de maneira equivocada se buscou na reprovação a solução para muitos dos problemas do processo ensino-aprendizagem. A reprovação se mostrava como a saída mais simples, imediata e em algumas situações, cômoda, para enfrentar uma situação de déficit de aprendizagem, segundo desempenho do aluno face às expectativas de um currículo proposto para uma determinada série e disciplina. Hoje, as pesquisas revelam o quanto é nocivo e perverso os efeitos por ela produzidos, como pode ser demonstrado na tabela 9 a seguir.

Tabela 9: Desempenho dos Alunos por Disciplina e Série, segundo Frequência de Reprovação.

Cor	Língua Portuguesa			Matemática		
	4 ^a	8 ^a	3 ^a	4 ^a	8 ^a	3 ^a
Uma Vez	142	197	222	149	219	247
Não	161	214	240	166	230	262
Diferença em %	- 13,4	- 8,6	- 8,1	- 11,4	- 5,0	- 6,1

Fonte: SEDUC – Relatórios do SPAEECE 2004.

Comparando a média de desempenho dos alunos que já foram reprovados uma vez até a série em que responderam ao questionário, com aqueles de trajetória regular, ou seja, que nunca foram reprovados, percebe-se o quanto a reprova-



ção tem impacto negativo na escolaridade, através do desempenho inferior dos alunos nas duas disciplinas e nas três séries avaliadas.

Mais uma vez, o efeito desta variável se apresenta com maior intensidade na 4ª série do Ensino Fundamental, em ambas as disciplinas. Em Língua Portuguesa, nessa mesma série, observa-se que o desempenho dos alunos reprovados uma vez atinge 142 pontos, enquanto os que nunca foram reprovados chega a 161 pontos, ou seja, uma diferença de 19 pontos ou -13,4%. Essa diferença chega quase a dobrar, caso o aluno fique reprovado mais de uma vez, ou seja, as médias tendem a decrescer com o aumento da repetência. Nas séries subseqüentes, o impacto é um pouco menor, mas também considerável.

A reprovação é uma prática que tem presença marcante no cotidiano da escola pública cearense, pois quando perguntado aos alunos das diferentes séries se já haviam sido reprovados, constatou-se que cerca de 61% dos alunos da 4ª série nunca haviam sido reprovados, para 54% nas outras duas séries. É expressivo o percentual dos alunos que já experimentaram essa amarga experiência de repetir um determinada série uma ou mais vezes.

É expressivo o percentual dos alunos que já experimentaram essa amarga experiência de repetir um determinada série uma ou mais vezes.

Merece uma reflexão mais profunda sobre os reais motivos que conduzem a reprovação na escola pública cearense. Se por um lado, a reprovação tem estreita associação com o desempenho cognitivo do aluno, a postura do professor diante de tais situações, quando elas começam a se evidenciar, pode ter um impacto decisivo. Toda e qualquer reprovação não se dá *a priori*, mas é construída durante um percurso escolar que se efetiva no ano letivo. Cabe a escola incluir no seu Projeto Pedagógico, diretrizes que orientem o acompanhamento sistemático dos alunos, no sentido de reverter déficits de aprendizagem, quando eles, de fato, acontecem, e não esperar para o fim do ano, e tentar “recuperar” o irrecuperável.

2.2.4. Distorção Idade/Série

O problema da distorção idade/série ainda se constitui como um dos grandes desafios para os gestores educacionais do nosso país. Define-se tal variável como uma diferença de pelo menos 2 anos entre a idade adequada e a série que a criança freqüenta. A distorção idade/série pode ter diferentes origens, como o ingresso tardio da criança no sistema de ensino, o abandono ao longo da vida escolar, mas sem dúvida, a principal causa é a reprovação e, conseqüentemente, a repetência.

A distorção idade/série pode ter diferentes origens, como o ingresso tardio da criança no sistema de ensino, o abandono ao longo da vida escolar, mas sem dúvida, a principal causa é a reprovação e, conseqüentemente, a repetência.

Várias pesquisas indicam que alunos que cursam uma série com idade a mais que a considerada ideal, têm maior probabilidade de apresentar um desempenho menor. Isso vem confirmar a teoria piagetiana dos estágios de desenvolvimento da criança em cada período de sua vida, com o tempo propício para o desenvolvimento de determinadas estruturas. A tabela 10 ilustra a correlação dessa variável com o desempenho acadêmico do aluno, quando da aplicação do SPAECE 2004.

Tabela 10: Desempenho dos Alunos por Disciplina e Série, segundo Distorção Idade/Série.

Distorção Idade/Série	Língua Portuguesa			Matemática		
	4ª	8ª	3ª	4ª	8ª	3ª
0 ano	163	221	253	167	235	275
3 anos	139	194	219	147	218	246
Diferença em %	14,7	12,2	13,4	12,0	7,2	10,5

Fonte: SEDUC – Relatórios do SPAECE 2004.



Tomando-se como referência os alunos que se encontram na idade adequada para série que freqüentam e comparando com os alunos que apresentam três anos de defasagem idade/série, percebe-se a grande diferença no desempenho entre esses dois grupos. Essa diferença se mantém praticamente nos mesmos patamares nas duas disciplinas e em todas as séries. Em Língua Portuguesa as diferenças são bem semelhantes e maiores que em Matemática, da 4ª série do Ensino Fundamental a 3ª série do Ensino Médio.

Diferentemente das variáveis anteriores, o efeito dessa parece se estender ao longo da vida escolar do educando. Em Língua Portuguesa, na 4ª série, o aluno sem distorção apresentou uma média de 163 pontos, para 139 pontos apresentado pelo aluno com três anos de distorção, ou seja, uma diferença de 24 pontos, correspondente a uma variação de 14,7%. Na mesma disciplina, no Ensino Médio, a situação é semelhante, pois enquanto os alunos sem distorção obtiveram desempenho médio de 253 pontos, o aluno com três anos de distorção atingiu a média de 219 pontos, com uma diferença de 34 pontos, a maior já registrada até o momento, considerando as variáveis analisadas.

Para se ter uma leitura da gravidade do problema, pelas respostas dos alunos ao questionário e tomando-se a idade considerada correta para cada série, identificaram-se que apenas 33% dos alunos da 4ª série possuíam 10 anos, 18% dos da 8ª série tinham 14 anos e somente 14% dos da 3ª série do Ensino Médio tinham 17 anos no SPAEECE 2004.

2.2.5. Classe de Aceleração

É recorrente, especialmente na política educacional das duas últimas décadas, a prática da adoção de classes de aceleração como estratégia para combater a distorção idade/série com vistas à correção do fluxo escolar. A partir de 1998, a implantação do sistema de ensino em ciclos, em que as turmas passaram a ser organizadas por idade, trouxe à tona e com maior intensidade, o grande quantitativo de alunos que se encontrava com idade além da série adequada.

Paralelo a implantação dos ciclos, tornou-se imperativo a ampliação das classes de aceleração, nas duas etapas do Ensino Fundamental, como forma de absorver os alunos que não se enquadravam nessa nova forma de organização. Esse fenômeno é constatado no SPAEECE 2004, quando 28,8% dos alunos avaliados na 4ª série e 24,5% na 8ª série, afirmaram ter freqüentado as classes de aceleração por um ou mais anos. Já na 3ª série do Ensino Médio, esse percentual diminuiu consideravelmente para 7,3%, mesmo porque a geração que freqüentou as classes de aceleração ainda não chegou a esta série.

Do ponto de vista quantitativo, a classe de aceleração vem cumprindo o seu papel, à medida que se observa uma significativa diminuição nas taxas de distorção idade/série no Ceará. Porém, em termos qualitativos, no que se refere aos resultados alcançados no SPAEECE 2004, a tabela 11 reserva ainda alguns desafios a serem superados.

Tabela 11: Desempenho dos Alunos por Disciplina e Série, segundo Freqüência em Classe de Aceleração.

Frequentou Classe de Aceleração	Língua Portuguesa			Matemática		
	4ª	8ª	3ª	4ª	8ª	3ª
Um Ano	141	193	213	149	217	241
Não	159	210	233	164	227	257
Diferença em %	- 13,0	- 8,9	- 9,3	- 10,4	- 4,6	- 6,5

Fonte: SEDUC – Relatórios do SPAEECE 2004.



De modo geral, verifica-se uma tendência dos alunos que freqüentaram classes de aceleração por um ano apresentarem médias inferiores aos que não freqüentaram. O impacto desse fator é mais acentuado na 4ª série, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática, chegando a atingir uma diferença de 18 e 15 pontos para baixo, equivalentes a 13,0% e 10,4%, respectivamente. Nas demais séries, o efeito decresce à medida que aumenta a série, porém permanece bastante significativo.

Ao analisar os resultados dos alunos provenientes de classe de aceleração, há de desconsiderar-se o perfil e as origens históricas dos alunos que compõem essas classes, cujas defasagens são decorrentes das multirepetências, de sucessivos abandonos dos estudos ou ingresso tardio na escola. Resta observar que, se por um lado, as classes de aceleração contribuem para regularização do fluxo escolar, dando uma nova dinâmica a progressão dos alunos, por outro lado, essa evolução escolar tem um preço, evidenciado pelo menor desempenho cognitivo dos alunos.

Resta observar que, se por um lado, as classes de aceleração contribuem para regularização do fluxo escolar, dando uma nova dinâmica a progressão dos alunos, por outro lado, essa evolução escolar tem um preço, evidenciado pelo menor desempenho cognitivo dos alunos.

2.2.6. Sente-se deixado de Lado na Sala de Aula

A questão da auto-estima da criança, da sua motivação para conhecer, para descobrir o mundo que a cerca, são condições necessárias ao pleno desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Na corrente sócio-interacionista, Wallon ressalta a afetividade como importante aspecto na construção do conhecimento, que pode estimular e favorecer a aprendizagem.

Para saber como anda a auto-estima dos alunos e seu possível impacto sobre o desempenho escolar, foi perguntado no SPAECE 2004 se os mesmos se sentem deixados de lado na sala de aula. Embora as opções para essa pergunta não permitam identificar por quem é deixado(a) de lado, se pelos professores ou se pelos colegas, é possível estabelecer algumas correlações a cerca dos efeitos dessa variável, conforme pode ser verificado na tabela 12.

Tabela 12: Desempenho dos Alunos por Disciplina e Série, segundo Freqüência com que se Sente Deixado de Lado na Sala de Aula.

Freqüência	Língua Portuguesa			Matemática		
	4ª	8ª	3ª	4ª	8ª	3ª
Muitas Vezes	137	188	215	145	214	245
Nunca ou quase nunca	161	210	235	166	228	258
Diferença em %	- 17,5	- 11,7	- 9,3	- 14,5	- 6,5	- 5,3

Fonte: SEDUC – Relatórios do SPAECE 2004.

Quando a criança se sente rejeitada muitas vezes pelo grupo, a exemplo do que acontece quando é vítima de preconceito racial (variável cor), registra-se uma acentuada queda no desempenho escolar em todas as séries e disciplinas avaliadas sendo, porém, mais expressivo em Língua Portuguesa. Nessa disciplina, na 4ª série, a criança que nunca ou quase nunca foi deixada de lado obteve uma média de desempenho de 161 pontos, para 137 pontos da que se sente deixada de lado muitas vezes, ou seja, uma diferença de 24 pontos, equivalente a -17,5%. Na proporção que vai aumentando a seriação, o efeito sobre o desempenho sinaliza ser menor, em ambas as disciplinas.

Além dos fatores intra-escolares já mencionados, existem outros também importantes, sobretudo, aqueles relacionados ao professor e ao currículo escolar por ele desenvolvido em sala de aula. Como a metodologia da avaliação previa



uma amostra por escola e não por turma, não foi possível estabelecer correlações diretas desses fatores com o desempenho dos alunos. Entretanto é possível identificar algumas informações bastante relevantes, merecedoras de reflexões.

Sobre o perfil dos professores, agente decisivo no processo de ensino-aprendizagem, verificou-se que atuando na 4ª série do Ensino Fundamental, 80,6% possuem nível superior, dos quais 52,7% com formação em Pedagogia. Considerando que nessa etapa do Ensino Fundamental o professor é polivalente, a melhoria da sua formação inicial ocorrida nos últimos anos, pós-LDB de 1996, pode guardar estreita relação com a melhoria dos resultados estaduais obtidos nessa série em 2004, sobretudo na rede municipal de ensino.

Entretanto, na 8ª série em Língua Portuguesa, apesar de 91,5% dos professores possuírem nível superior, somente 17,1% têm formação em Letras. Nessa mesma série, em Matemática, dos 90,9% que possuem nível superior, apenas 17,5% são licenciados em Matemática. Essa situação da falta de professores devidamente habilitados na área também se verifica no Ensino Médio, onde em Língua Portuguesa, mesmo que 97,6% afirmem ter nível superior, somente 41,6% detêm formação com licenciatura em Letras. Já em Matemática, dos 98,3% com formação superior, apenas 51,2% possuem licenciatura em Matemática.

Diante desse quadro e sabendo-se que o desempenho dos alunos está associado à formação e qualificação do professor, é imprescindível e urgente uma agressiva política de formação em áreas específicas do conhecimento para o corpo docente das escolas públicas. Sabe-se que a formação pós-médio dos docentes tem um forte impacto no rendimento dos alunos. Entretanto, como adverte Casassus (2002), “se o objetivo for aumentar seu impacto, não basta considerar o número de anos de formação, é necessário rever também a qualidade dos conteúdos desta formação” (p. 118).

Em relação ao currículo praticado em sala de aula, segundo respostas dos próprios professores ao questionário, observou-se que na 4ª série, cerca de 32,8% dos professores desenvolveram menos de 60% dos conteúdos previstos; na 8ª série, em Língua Portuguesa, 27% dos professores desenvolveram menos que 60% dos conteúdos, enquanto em Matemática, 29,5% dos professores afirmaram ter realizado uma cobertura do currículo inferior a 60%. Visto de uma perspectiva global, poder-se-ia afirmar que o não cumprimento de parte expressiva dos conteúdos curriculares previstos para a 4ª série do EF por cerca de um terço dos docentes, tem forte impacto na seqüência de escolaridade dos alunos e explica, em parte, os pequenos ganhos de aprendizagem a partir da 4ª série.

Os professores do Ensino Médio demonstram trabalhar melhor os conteúdos previstos, visto que esse percentual de cobertura inferior a 60% dos conteúdos cai para 17,8% e 19,2% dos professores em Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente. Esse quadro de não cumprimento do currículo oficialmente proposto pela escola pode explicar algumas das situações onde o aluno apresenta baixo desempenho em determinados assuntos avaliados, não necessariamente por não ter aprendido, mas pelo fato de a ele nunca ter sido ensinado.

É preocupante saber que a maior defasagem do currículo escolar ocorre justamente nas séries iniciais, ocasionando lacunas na aprendizagem de determinados conteúdos considerados fundamentais para a construção de aprendizagens futuras. Essas questões, somadas as anteriormente suscitadas, ficam como sugestões para reflexão e discussão pelos diferentes atores no âmbito escolar e nas demais instâncias do sistema educacional.

Essa situação da falta de professores devidamente habilitados na área também se verifica no Ensino Médio, onde em Língua Portuguesa, mesmo que 97,6% afirmem ter nível superior, somente 41,6% detêm formação com licenciatura em Letras. Já em Matemática, dos 98,3% com formação superior, apenas 51,2% possuem licenciatura em Matemática.



3. Conclusão

A avaliação constitui-se um processo bastante complexo, envolvendo um grande espectro de fatores, variáveis e nuances próprias, que vem passando por significativas transformações para atender aos anseios e as necessidades dos tempos atuais. Tal fenômeno impõe aos profissionais e especialistas, enfim aos que se interessam e se identificam com o tema, a responsabilidade pelo estudo permanente para aprofundamento das questões inerentes a avaliação, nas suas diferentes modalidades, tipos e formas.

A leitura e interpretação dos resultados de uma avaliação, atividade que se apresenta como tarefa aparentemente simples, requer um cuidadoso grau de análise e reflexão para não incorrer em entendimentos superficiais, aligeirados ou mesmo equivocados. Percebe-se que por trás dos números, das médias, encontram-se sujeitos envolvidos, dentre os quais destacam-se o aluno e o professor como personagens principais, sobre os quais recaem ou incidem uma série de fatores e suas co-relações, influenciando fortemente o processo ensino-aprendizagem e seus resultados.

Tais fatores ou variáveis que se apresentam positivamente associados ao desempenho dos alunos, podem ser tanto de natureza externa a escola, como interna; uns ao alcance do sistema educacional, ou seja, dos seus atores nos diferentes níveis, outros que vão além dessa instância; uns influenciando mais intensamente, outros, embora menos, de maneira também significativa; uns com efeitos mais acentuados em determinadas séries que nas demais; da mesma forma que uns interferem mais diretamente numa disciplina, em detrimento da outra.

Todavia, independentemente das possíveis co-relações ou efeito de causalidade, é de suma importância que o comportamento desses fatores seja objeto do conhecimento de todos, sobretudo daqueles mais diretamente envolvidos no processo ensino-aprendizagem, como possibilidade real para o controle e superação dos efeitos por eles exercidos no desempenho acadêmico dos alunos.

Os resultados apresentados pelo SPAECE 2004 revelam algumas questões relevantes que merecem atenção e cuidado especial por parte dos gestores do sistema educacional, dos diretores e professores em cada unidade escolar, e dos pais, alunos e comunidade de modo geral, já que afetam diretamente a qualidade da educação em nosso Estado. No caso da escola, o melhor caminho para reversão dos resultados é atuar sobre as variáveis intra-escolares, uma vez que as mesmas estão sob a governabilidade da gestão escolar e dos professores.

Como se sabe, o primeiro passo para resolver um problema é conhecê-lo. Por isso, é fundamental ter a compreensão da realidade educacional, seus problemas mais graves, os pontos mais frágeis, suas causas e seus efeitos, para agir de forma mais planejada e objetiva, com políticas e ações que realmente contribuam para melhoria da aprendizagem.

Os resultados de uma avaliação de sistema, em larga escala, do tipo do SPAECE deve ir além da publicação dos seus relatórios. É fundamental que sejam divulgados, compreendidos, explorados, utilizados, enfim, convertidos em ações concretas comprometidas com a transformação e melhoria da educação pública cearense.

No caso da escola, o melhor caminho para reversão dos resultados é atuar sobre as variáveis intra-escolares, uma vez que as mesmas estão sob a governabilidade da gestão escolar e dos professores.



Referências Bibliográficas

BRASIL, República Federativa. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa Educacional. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) - Relatório Nacional 2001**. Brasília, 2002.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Tradução de Lia Zatz. Brasília: Plano Editora, 2002.

CEARÁ, Estado do. Secretaria da Educação Básica. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Relatório Geral 2004 CREDE 21 Fortaleza**. Fortaleza: SEDUC/CESGRANRIO, 2005.

SOARES, José Francisco *et all*. **Fatores associados ao desempenho em língua portuguesa e matemática: a evidência do SAEB - 2003**. Laboratório de Medidas Educacionais - UFMG. Belo Horizonte, 2004.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 1989.

_____. **Avaliação educacional e o avaliador**. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. São Paulo, 1997. (mimeo)



Os Professores Cearenses: um retrato esboçado a partir de variáveis investigadas no SPAECE 2004

Maria Iaci Cavalcante Pequeno
Mirna Gurgel Carlos da Silva

1. Introdução

O reconhecimento do professor como elemento chave do processo educativo está no cerne das discussões do debate nacional. Não se trata, porém, de responsabilizar o professor pelo sucesso ou insucesso escolar, pois sabemos que dada a complexidade da educação e os múltiplos fatores que interagem no contexto escolar, não se pode isolar um único fator como determinante pelo produto que a escola gera.

Entretanto, em que pese a influência dos aspectos exógenos nos resultados escolares, o professor tem papel fundamental, considerando o espaço onde ele atua, isto é, a sala de aula, local privilegiado do acesso ao saber elaborado e de interação dos vários saberes. É notório ainda que a tão decantada expropriação do saber dos professores fruto dos pacotes curriculares, bem como das decisões tomadas na escola, foi levada em conta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9394/96), quando esta referendou o princípio da flexibilidade e ressaltou a importância dos espaços de participação dos professores na escola, tanto nas atividades pedagógicas curriculares, quanto nas questões de natureza administrativa, esta última, favorecida pelo modelo proposto de gestão participativa e democrática.

Dessa forma, qualquer tentativa de modificar o quadro educacional vigente com políticas voltadas para a qualidade da educação devem investir também no professor, a partir do desvelamento da sua realidade, do seu perfil, dos seus limites e potencialidades.

Daí porque o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) inclui o professor, perfil e prática docente como uma das variáveis contextuais que podem contribuir para explicar o desempenho dos alunos e assim direcionar ações mais pertinentes à melhoria dos resultados detectados.

À esse respeito é oportuno ressaltar que as Diretrizes da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará traçadas para o período 2003 - 2006, fortalecem o papel do SPAECE como ferramenta necessária para que o sistema educacional público possa utilizar os dados da avaliação para analisar os resultados apresentados, tendo em vista também nortear os referenciais curriculares. Destaca o referido documento:

Em que pese a influência dos aspectos exógenos nos resultados escolares, o professor tem papel fundamental, considerando o espaço onde ele atua, isto é, a sala de aula, local privilegiado do acesso ao saber elaborado e de interação dos vários saberes.



É necessário retomar o estudo desse material por ocasião da semana pedagógica e nos momentos de planejamento, analisando os indicadores alcançados em cada série e disciplina pelos alunos, observando os percentuais de acerto em cada descritor (conteúdo, competência e habilidade) da Matriz de Referência, identificando os conteúdos que necessitam ser mais bem trabalhados no currículo, refletindo sobre as práticas de ensino desenvolvidas pela escola, com vistas à superação dos desafios diagnosticados na avaliação (SEDUC. Diretrizes 2006, p. 123).

Nessa perspectiva, esse texto pretende enfatizar algumas variáveis do professor, extraídas do último levantamento do SPAEECE 2004. Para tanto, tentaremos responder as indagações que se seguem:

- Quem são os professores cearenses?
- O que pensam dos seus alunos e em relação ao desempenho na prova aplicada pelo SPAEECE 2004?
- Há convergência entre o desempenho dos alunos detectados pelo SPAEECE e a opinião dos professores?

Por fim, espera-se que as respostas aos questionamentos aqui levantados contribuam para enriquecer o debate sobre as características docentes e para o desenho de estratégias políticas mais eficazes à valorização dos professores cearenses, alcançando repercussões nos resultados escolares.

2. Perfil e Características Principais

Os questionários do SPAEECE 2004 foram aplicados a 9.545 professores das escolas públicas do Ceará, sendo 3.606 da 4ª série do Ensino Fundamental, 4.594 da 8ª série do Ensino Fundamental e 1.345 professores da 3ª série do Ensino Médio¹.

2.1. Variáveis do Professor

Tabela 1: Distribuição do Percentual de Professores segundo Sexo.

Sexo	4ª série		8ª série		3ª série	
	% Mat.	% L. Port.	% Mat.	% L. Port.	% Mat.	% L. Port.
Masculino	11,2	10,8	34,5	24,8	64,7	36,0
Feminino	88,5	88,8	65,1	75,2	34,8	63,6
Em branco	0,3	0,4	0,4	0,0	0,5	0,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Segundo SPAEECE 2004, dentre os professores cearenses pesquisados, a maioria pertence ao sexo feminino, confirmando a tendência nacional já registrada no SAEB e em outras pesquisas. Percebe-se uma maior predominância de professoras no Ensino Fundamental, séries iniciais, seguida da 8ª série, principalmente entre aquelas que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa. Já na disciplina de Matemática, a proporção dos docentes do sexo feminino é maior na 4ª série do Ensino Fundamental (88,5%) e diminui gradativamente até a 3ª série do Ensino Médio, quando

¹ Os dados que caracterizam o perfil dos professores lotados nas escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio são apresentados em tabelas univariadas e bivariadas com frequência relativa.



a proporção de professores do sexo masculino assume a maioria, representando 64,7% do total.

Alguns autores já realizaram estudos sobre os determinantes socioculturais que levam a femininização do magistério. Dentre outros aspectos explicitados, destacam-se o fato de ampliação do trabalho escolar no início da industrialização do país e a procura dos homens por novas profissões que oferecem melhores salários. Outros autores ainda mencionam a associação feita entre a escola e a maternidade, concebendo o processo educativo como continuidade da tarefa doméstica, sobre a orientação/dedicação das mulheres.

De acordo com o Programa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), a participação das mulheres nos segmentos profissionais se concentra no setor terciário e, mais especificamente, nas áreas de Saúde e Ensino. Nessas atividades, a presença feminina representa 70% dos postos de trabalho. As áreas de Saúde e Ensino juntas representam cerca de 20% das ocupações brasileiras, sendo a participação das mulheres de 16,8% contra 3,4% dos homens (Estatísticas dos Professores no Brasil, Brasília, INEP 2003).

Tabela 2: Distribuição do Percentual de Professores segundo Idade.

Idade	4ª série		8ª série		3ª série	
	% Mat.	% L. Port.	% Mat.	% L. Port.	% Mat.	% L. Port.
Ate 24 anos	6,9	6,7	8,8	8,2	8,6	6,4
25 a 29 anos	16,8	16,7	19,9	19,4	25,8	21,3
30 a 39 anos	40,3	40,3	36,0	35,4	37,4	39,1
40 a 49 anos	26,4	26,3	26,2	27,7	21,4	25,4
50 a 54 anos	5,8	6,0	6,2	6,2	4,1	4,8
55 anos ou mais	3,1	3,2	2,4	2,5	2,1	2,2
Em branco	0,8	0,8	0,5	0,6	0,7	0,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

A grande maioria dos professores pesquisados no SPAECE 2004 encontra-se na faixa etária de 25 a 49 anos, sendo a maior concentração no intervalo de 30 a 39 anos. Em segundo lugar, encontram-se os professores com idade compreendida entre 40 e 49 anos, sendo os percentuais de idade que correspondem à faixa etária de mais de 55 anos, irrelevantes.

Os dados referentes à faixa etária mostram a existência de um professorado mais ou menos jovem em todas as séries pesquisadas. Cabe também destacar que a predominância de professores em atividades de sala de aula na faixa de 30 a 39 anos pode está relacionada a uma aposentadoria precoce ou ainda a situação de abandono de emprego. No contexto geral do país, algumas hipóteses já foram levantadas na tentativa de explicar a existência de professores jovens, os quais podem ser estendidas a atual conjuntura cearense:

Na opinião de Ludke,

o aluno que busca os cursos de licenciatura o faz mais por pressão pela obtenção de um possível emprego imediato (...) do que propriamente por uma inclinação especial pelo magistério. É um aluno que na maioria das vezes já trabalha, não necessariamente no magistério, e que dispõe de pouco tempo e poucos recursos.

Deduz-se, desta opinião, que os alunos dos cursos superiores de Pedagogia e Licenciatura ingressam no magistério devido à necessidade imediata de ordem socioeconômica e só permanecem como professores enquanto não obtêm empregos com melhor remuneração (Ludke, citado em Retrato de Professor carioca, revelação feita a partir do Relatório do SAEB, Rio de Janeiro, 1999, p. 9).

Os dados apresentados na tabela 2 mostram ainda que não existem diferenças significativas na distribuição de professores de Língua Portuguesa e Matemática nas diversas faixas etárias, fato mais marcante na 3ª série do EM.

Tabela 3: Distribuição do Percentual de Professores segundo Cor/Raça.

Idade	4ª série		8ª série		3ª série	
	% Mat.	% L. Port.	% Mat.	% L. Port.	% Mat.	% L. Port.
Branco(a)	35,4	35,4	37,9	39,6	41,1	43,1
Pardo(a)	55,1	55,0	52,8	51,4	51,3	47,9
Preto(a)	4,6	4,7	4,2	3,8	4,6	4,3
Amarelo(a)	3,1	3,0	3,3	3,4	2,2	2,8
Indígena	1,0	0,9	1,1	1,0	1,0	1,2
Em branco	0,8	0,9	0,7	0,9	0,8	0,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Em relação a variável cor/raça, a pesquisa aplicada junto aos professores fazia a seguinte indagação: "Como você se considera?" Pelas respostas dos professores pesquisados, percebe-se que mais da metade se considera pardo, com exceção dos professores de Língua Portuguesa que lecionam no Ensino Médio, que apresentaram um percentual de 47,9%. Os dados indicam que há uma tendência mais elevada dos que se consideram branco entre os professores que lecionam no Ensino Médio. Percebemos ainda que cerca de 4% dos professores se considera preto e que são irrelevantes os percentuais dos que se identificam como amarelos ou indígenas.

Darcy Ribeiro, nos seus estudos antropológicos, chegou até a classificar a formação racial brasileira de "povos novos", decorrentes de um estrato social racial distanciado das matrizes originais.

O mais curioso em relação a essa questão é o fato de que tanto os professores quanto os alunos, por ocasião da aplicação do questionário, tinham dificuldades em assinalar as alternativas apresentadas, ou seja, não sabiam responder com precisão se eram brancos, pardos ou indígenas. Isso pode ser justificado considerando a formação racial brasileira, caracterizada pela mestiçagem, fruto do cruzamento do europeu com os índios e negros. Darcy Ribeiro, nos seus estudos antropológicos, chegou até a classificar a formação racial brasileira de "povos novos", decorrentes de um estrato social racial distanciado das matrizes originais. Para ele, na formação racial e na configuração cultural dos povos novos, cada elemento índio, negro e branco contribui em proporções distintas.

Voltando a temática central, é oportuno ressaltar que o SAEB fez associação entre as variáveis cor/raça e a situação sócio-econômica dos professores e constatou que a situação econômica mais elevada corresponde a aqueles que se consideram brancos e significativamente mais baixa entre os que se consideram pretos.



Tabela 4: Distribuição do Percentual de Professores segundo Nível Máximo de Escolaridade.

Nível Máximo de Escolaridade	4ª série		8ª série		3ª série	
	% Mat.	% L. Port.	% Mat.	% L. Port.	% Mat.	% L. Port.
Menos que o Ensino Médio (antigo 2º Grau)	0,6	0,6	0,2	0,2	0	0
Ensino Médio – Magistério (antigo 2º Grau)	14,4	14,3	5,4	5,1	0,8	0,9
Ensino Médio – Outros (antigo 2º Grau)	3,3	13,2	2,4	2,2	0,4	0,4
Ensino Superior – Pedagogia	52,7	52,7	39,0	41,9	15,5	18,8
Ensino Superior – Licenciatura em Matemática	3,5	3,3	17,5	8,8	51,2	17,1
Ensino Superior – Licenciatura em Letras	4,7	4,9	8,1	17,1	5,0	41,6
Ensino Superior – Outros	19,7	19,8	26,3	23,7	26,6	20,1
Em branco	1,1	1,2	1,1	1,1	0,6	1,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

De acordo com os dados apresentados, podemos observar que, em geral, os professores cearenses têm nível de escolaridade compatível com as exigências legais para o exercício da profissão; uma vez que os professores da 4ª série do Ensino Fundamental, no mínimo, têm curso de magistério no nível de Ensino Médio e a maioria possui curso superior de Pedagogia. Essa reconstrução do perfil de escolaridade dos professores da 4ª série, certamente é decorrência das orientações da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Nº 9394/96), quando ampliou a formação inicial dos professores para o nível superior.

Os professores da 8ª série também, em sua maioria, possuem nível superior em Pedagogia, sendo 39% dos que ensinam Matemática e 41,9% dos que ensinam Língua Portuguesa, fato preocupante, considerando que para este nível de escolaridade, a exigência legal é a licenciatura por disciplina. Chama a atenção o baixo percentual – cerca de 17% - de professores com a habilitação específica e adequada para lecionar cada uma das disciplinas. Mais espantoso é o fato de 8% dos docentes licenciados em Letras ensinarem Matemática e vice-versa. Merece destaque o fato de ainda existir cerca de 7% dos docentes sem nível superior atuando na 8ª série.

Dos que lecionam a disciplina de Matemática na 3ª série do Ensino Médio, 51,2% possuem Licenciatura em Matemática; de igual modo, os que lecionam Língua Portuguesa, 41,6% são detentores de Licenciatura em Letras. Chama a atenção o fato de 17,1% dos professores licenciados em Matemática ministrarem a disciplina Língua Portuguesa e 5% dos licenciados em Letras atuarem na disciplina Matemática. A ocorrência de desvios dessa natureza causa significativo prejuízo no desempenho pedagógico do docente, uma vez que o mesmo não tem os domínios cognitivos necessários para a transposição didática exigida no caso das duas disciplinas em questão.

A história da educação cearense não registra, em outras épocas, um quadro de profissionais de educação com níveis de titulação tão elevados. Todavia, esse

Chama a atenção o fato de 17,1% dos professores licenciados em Matemática ministrarem a disciplina Língua Portuguesa e 5% dos licenciados em Letras atuarem na disciplina Matemática. A ocorrência de desvios dessa natureza causa significativo prejuízo no desempenho pedagógico do docente, uma vez que o mesmo não tem os domínios cognitivos necessários para a transposição didática exigida no caso das duas disciplinas em questão.



dado positivo referente a maior incidência de professor com nível superior remete para a problemática do desempenho dos alunos. Sabemos que o SAEB constatou, por meio de tratamento estatístico, a correlação positiva entre a escolaridade dos professores e o desempenho dos alunos. Entretanto, esta tendência não é verificada na realidade cearense. Tal fato coloca em discussão a qualidade da formação, deslocando o eixo das análises para outros fatores determinantes, inclusive para a natureza dos cursos ofertados e o tratamento cartorial, supervalorizando a titulação/certificação em detrimento de uma formação sólida vinculada a realidade social, capaz de ampliar e aprofundar os conhecimentos e competências dos professores, tendo impacto positivo nos resultados escolares.

Tabela 5: Distribuição do Percentual de Professores segundo Modalidade do Curso Superior Realizado.

Modalidade do Curso Superior Realizado	4ª série		8ª série		3ª série	
	% Mat.	% L. Port.	% Mat.	% L. Port.	% Mat.	% L. Port.
Presencial	76,2	76,2	85,2	85,6	93,5	94,1
Semipresencial	7,2	7,2	7,7	7,5	4,7	4,5
À distância	2,0	2,0	0,7	0,7	0,4	0,1
Em branco	14,6	14,6	6,3	6,2	1,4	1,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Pelos dados apresentados na tabela 5, observa-se que a grande maioria dos professores em todas as séries e disciplinas pesquisadas realizou o curso superior na modalidade presencial, sendo a maior incidência registrada entre os professores que lecionam no Ensino Médio em Matemática e em Língua Portuguesa, correspondendo respectivamente a 93,5% e 94%. A modalidade semipresencial não chega a 10% e menos ainda é o percentual de docentes que fizeram curso superior à distância. Embora a Educação à Distância tenha sido, nas últimas décadas, apontada como uma alternativa viável de formação, sobretudo para uma clientela massificada e proveniente de realidades com difícil acesso a cursos regulares, há uma predominância visível da modalidade presencial na oferta de cursos.

O curso superior presencial não perdeu sua posição hegemônica em relação às outras modalidades, o que pode ser explicado devido ao prestígio que goza ainda no meio educacional.

Com vistas a melhor entender a qualificação dos professores cearenses seria interessante investigar a natureza dos cursos de graduação ofertados e em que condições eles se efetivaram. De posse dessas informações, recomenda-se fazer o cruzamento com o desempenho dos alunos, assim poder-se-ia saber com maior precisão o nível de repercussão de cada modalidade na performance escolar. Entretanto, o questionário aplicado não captou esse dado. Com isso, surge a necessidade de se incluir no próximo levantamento do SPAECE, a questão referida, no instrumental contextual que trata do nível de escolaridade dos professores cearenses.

Tabela 6: Distribuição do Percentual de Professores, segundo Cursos de Pós-Graduação Realizados.

Cursos de Pós-Graduação Realizados	4ª série		8ª série		3ª série	
	% Mat.	% L. Port.	% Mat.	% L. Port.	% Mat.	% L. Port.
Não fiz ou ainda não completei nenhum curso de pós-graduação	65,5	65,4	54,7	53,3	50,3	43,3
Especialização (mínimo de 360 horas)	25,8	25,8	41,0	42,5	47,2	53,9
Mestrado	0,3	0,3	0,3	0,3	1,7	1,3
Doutorado	0,1	0,1	0,1	0,1	0	0
Em branco	8,3	8,4	3,9	3,8	0,8	1,5
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

De acordo com a tabela 6, existe um número significativo de professores que não fez ou não completou curso de pós-graduação, sendo a maior concentração entre os professores que lecionam na 4ª série. Dos que já são possuidores de curso de Especialização, os professores do Ensino Médio apresentam índices mais elevados, sobretudo entre os que lecionam disciplina de Língua Portuguesa. Em relação à 8ª série, cerca de 40% dos professores são portadores de curso de Especialização.

Novamente percebemos a limitação do questionário aplicado, pois seria interessante saber se os cursos de pós-graduação realizados pelos docentes estavam compatíveis com sua área de atuação profissional. O SAEB já mostrou que a maioria dos professores que possui curso de pós-graduação não está relacionado com área/disciplina que leciona. Constatou-se, por exemplo, que a maioria dos professores do Ensino Médio que leciona a disciplina de Matemática, é possuidora de curso de Especialização em Planejamento Educacional. Isto evidencia a falta de uma política de formação e que as iniciativas isoladas dos professores em cursarem pós-graduação são motivadas pela obtenção de títulos para ascensão profissional/funcional.

Tal fato deu origem a proliferação de cursos de pós-graduação de qualidade duvidosa. Já no final da década de 1980, Arroyo alertava para a qualidade dos cursos de pós-graduação ofertados, considerados como verdadeiras indústrias de ensino, as quais "colocam sua prodigiosa imaginação a serviço de inventar fórmulas fáceis de ofertar cursos rápidos de titulação vazia. Os frutos dessa concepção cartesiana estão aí não mais para serem diagnosticados, mas superados" (Arroyo, 1989, p. 39).

Tabela 7: Distribuição do Percentual de Professores segundo Participação em Atividade de Formação Continuada.

Participação em Atividade de Formação Continuada	4ª série		8ª série		3ª série	
	% Mat.	% L. Port.	% Mat.	% L. Port.	% Mat.	% L. Port.
Sim	79,7	79,5	65,3	65,8	59,9	63,9
Não	16,9	17,2	30,6	30,3	37,0	32,8
Em branco	3,4	3,3	4,0	4,0	3,2	3,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

A qualificação dos professores é parte essencial de qualquer estratégia bem sucedida para melhorar os níveis de aprendizagem e de desempenho escolares.



Nesse sentido, a formação continuada tem papel crucial na capacitação de professores. Ninguém discorda que a formação continuada constitui um direito e uma necessidade para o profissional da Educação. Como um direito inerente ao trabalho, é relevante para a atuação profissional e forma de aprimoramento técnico e político constante. Como necessidade, torna-se imperativo, em face da gama de competências exigidas ao professor, quer em termos do domínio do saber, para reelaborá-lo, quer em termos de quantidade de novas informações produzidas em qualquer ramo do conhecimento.

Segundo dados do SPAECE 2004, mais da metade dos professores cearenses pesquisados participou de atividades de formação continuada, tendo uma concentração elevada entre os docentes que lecionam na 4ª série do Ensino Fundamental e uma menor incidência nos do Ensino Médio. Essa tendência constatada era de certa forma previsível, uma vez que as séries iniciais do Ensino Fundamental tem sido alvo prioritário das políticas educacionais, contemplada com várias ações, dentre elas, a capacitação de professores. O Ensino Médio sempre ficou a reboque do Ensino Fundamental, sem recursos próprios e vivendo situações de dualidade e indefinições quanto ao seu papel no contexto da educação básica. Ora, concebido como propedêutico, preparatório para a formação acadêmica, ora como profissionalizante, com função terminal, ora fazendo a junção das duas divisões etc, as formações continuadas nunca conseguiram ser implementadas.

Somente a partir da LDB Nº 9394/96, é que ficou definida mais claramente a responsabilidade da rede estadual com o Ensino Médio. Assim é que nos primeiros levantamentos do SAEB, era quase inexistente o número de professores deste nível de ensino que afirmava ter participado de atividades de formação continuada. O SPAECE 2004 revela que 59% dos professores de Matemática do Ensino Médio e 63,9% dos de Língua Portuguesa participaram de algum tipo de curso de formação continuada.

A pouca efetividade dos cursos nos resultados escolares, revela que não há diferenças de rendimentos dos alunos de professores que fizeram determinado curso e dos que não fizeram.

Contudo, os dados também mostram que ainda existe um número significativo de professores que não participou de atividades de formação continuada, sendo cerca de 30% dos professores da 8ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio que lecionam Língua Portuguesa e ainda 37% dos professores da 3ª série do Ensino Médio que lecionam Matemática.

Em que pese a importância da formação continuada, há, no meio educacional, fortes críticas em relação aos cursos ofertados, por apresentarem características de cursos esporádicos, pontuais, com uma visão instrumental de formação que concebe o conhecimento de forma etapista, ou seja, há uma separação nítida entre teoria e prática, como se o conhecimento primeiro pudesse ser adquirido para depois ser praticado.

A pouca efetividade dos cursos nos resultados escolares, revela que não há diferenças de rendimentos dos alunos de professores que fizeram determinado curso e dos que não fizeram. Verifica-se, ainda, uma desarticulação entre programas de formação e os resultados das avaliações, ou seja, os cursos ofertados não levam em conta as fragilidades da aprendizagem apontadas nas avaliações, inclusive no SPAECE.

Por fim, essa é uma temática que merece ser seriamente repensada e este trabalho tentará fornecer alguns elementos concretos para subsidiar as ações de formação continuada.

Tabela 8: Distribuição do Percentual de Professores segundo Tempo de Serviço na Escola.

Tempo de Serviço na Escola	4ª série		8ª série		3ª série	
	% Mat.	% L. Port.	% Mat.	% L. Port.	% Mat.	% L. Port.
Há menos de 1 ano	11,5	11,4	13,5	14,1	25,7	28,3
De 1 a 2 anos	13,8	13,9	13,9	13,8	15,7	11,9
De 3 a 5 anos	30,5	30,4	26,5	25,2	30,1	27,9
De 6 a 9 anos	19,9	20,0	22,8	22,3	18,5	20,8
De 10 a 15 anos	12,2	12,2	10,5	10,7	4,7	4,5
De 15 a 20 anos	5,9	5,7	4,8	5,0	1,1	2,2
Há mais de 20 anos	5,9	6,0	7,6	8,4	3,7	3,7
Em branco	0,4	0,4	0,5	0,6	0,6	0,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

A tabela 8 mostra o tempo de permanência de professores de Língua Portuguesa e Matemática nas escolas onde estão lotados. Observa-se, em geral, certa estabilidade, pois os dados indicam uma maior incidência nos intervalos que variam de 3 a 15 anos de permanência na mesma unidade escolar. Entretanto, observamos na 3ª série do Ensino Médio percentuais mais altos de docentes com menos de 1 ano na escola, o que pode estar associado a existência de professores com contratos temporários atuando nesse nível de ensino.

Quando os dados são desdobrados por dependência administrativa, conforme Relatório Geral do SPAECE 2004 verifica-se que na rede municipal ainda é alta a rotatividade de professores, pois a metade trabalha entre 1 a 5 anos na mesma escola, evidenciando a problemática referente a mobilidade de professores. Tal fato tem repercussão negativa no segmento educacional, tanto no que se refere ao investimento em políticas educacionais quanto aos aspectos de dedicação e de profissionalização dos docentes. Além disso, conforme Apple (1989), "nesse tempo de permanência nas escolas é que vai sendo gestada a cultura do trabalho, ou seja, um domínio de valores e regras informais e costumeiras que mediam a estrutura da autoridade formal no local de trabalho e protegem os professores contra seus efeitos" (p. 201).

Tabela 9: Distribuição do Percentual de Professores segundo Renda Familiar Bruta.

Renda Familiar Bruta	4ª série		8ª série		3ª série	
	% Mat.	% L. Port.	% Mat.	% L. Port.	% Mat.	% L. Port.
Até R\$ 260,00	11,9	11,8	5,2	5,6	0,7	1,2
De R\$ 261,00 a R\$ 520,00	33,6	33,5	23,0	23,5	6,5	5,7
De R\$ 521,00 a R\$ 1.040,00	32,2	32,4	34,3	33,2	33,4	30,7
De R\$ 1.041,00 a R\$ 1.560,00	11,4	11,4	19,3	19,6	26,8	29,3
De R\$ 1.561,00 a R\$ 2.340,00	7,3	7,3	12,2	12,3	23,2	21,9
De R\$ 2.341,00 a R\$ 3.120,00	1,9	1,9	3,3	3,2	4,1	5,8
De R\$ 3.121,00 a R\$ 4.160,00	0,6	0,7	1,2	1,2	3,0	3,2
Mais de R\$ 4.160,00	0,2	0,1	0,7	0,6	1,2	1,4
Em branco	1,0	1,0	0,8	0,9	1,1	1,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0



Quanto à renda familiar bruta, o SPAEECE 2004 utilizou uma escala, com oito níveis, variando de R\$ 260,00 a mais de R\$ 4.160,00. De acordo com os dados, a maioria dos entrevistados se encontra nos três primeiros níveis, ou seja, com as famílias percebendo uma renda mensal de até R\$ 260,00, primeiro nível; de R\$ 261,00 a R\$ 520,00, segundo; e de R\$ 521,00 a R\$ 1.040,00, terceiro nível. Além disso, se pode observar uma coincidência de percentuais por níveis de escalas e professores por séries.

Alcançando a faixa salarial de R\$ 521,00 a R\$ 1.040,00 encontram-se cerca de 32% dos professores da 4ª série do Ensino Fundamental, 33% dos de 8ª série do Ensino Fundamental e em torno de 30% dos de Ensino Médio.

Percebe-se um movimento gradativo em termos de mudança para faixas salariais maiores à medida que o professor vai assumindo a docência em séries mais avançadas. É o caso de cerca de 12% dos professores de 8ª série situarem-se na faixa de R\$ 1.561,00 a R\$ 2.340,00, percentual que cresce para cerca de 22% para os docentes que atuam no Ensino Médio.

É importante ressaltar que tais níveis, mesmo os mais elevados, representam valores de renda bruta familiar, ou seja, compreendem demais rendimentos da família do professor. Desta forma, pode-se constatar que esses dados não atestam o salário percebido pelo docente unicamente no exercício do magistério nas escolas da rede pública. E que os índices mais elevados de concentração de renda familiar bruta apresentados situam-se nas três faixas salariais de menor valor.

Tabela 10: Distribuição do Percentual de Professores segundo Tarefas Escolares de Casa.

Tarefas Escolares de Casa	4ª série		8ª série		3ª série	
	% Mat.	% L. Port.	% Mat.	% L. Port.	% Mat.	% L. Port.
Sim	97,9	97,8	94,1	93,4	91,3	90,4
Não	1,4	1,5	4,8	5,3	7,7	7,9
Em branco	0,6	0,7	1,1	1,3	1,0	1,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabela 11: Distribuição do Percentual de Professores segundo Correção das Tarefas Escolares de Casa.

Correção das Tarefas Escolares	4ª série		8ª série		3ª série	
	% Mat.	% L. Port.	% Mat.	% L. Port.	% Mat.	% L. Port.
Sim, em sala de aula junto com os alunos	93,6	93,4	89,1	87,5	85,7	83,1
Sim, sozinho tirando dúvidas sobre os resultados com os alunos	3,0	3,1	3,5	4,0	4,0	4,9
Sim, e depois entrega dos resultados aos alunos	1,3	1,2	2,0	2,2	1,5	1,8
Não corrige	0,3	0,3	0,4	0,5	1,4	0,6
Em branco	1,9	2,0	5,0	5,8	7,4	9,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0



Dentre as variáveis do professor, duas questões aparentemente simples são consideradas indicadores favoráveis à melhoria do processo de aprendizagem dos alunos. Trata-se do ato dos professores passarem, para o aluno, tarefas escolares de casa e proceder as correções dessas, conforme estão apresentados nas tabelas 10 e 11, respectivamente.

Os dados permitem constatar que a grande maioria dos professores das três séries pesquisadas, nas duas disciplinas, afirmou utilizar esse tipo de atividade em sala de aula. Na 4ª série do Ensino Fundamental, 97,9% dos docentes de Matemática e 97,8% dos de Língua Portuguesa passam tarefas escolares para casa, enquanto os que admitiram não adotar essa prática, representam 1,4% e 1,5% nas duas disciplinas dessa série.

Na 8ª série do Ensino Fundamental, a afirmativa dos professores referente à adoção das tarefas escolares de casa também apresenta índice elevado. Na área de Matemática, 94,1% dos professores indicaram que a utilizam, contra 4,8% dos que afirmaram não adotá-la e 1,1% dos professores que preferiram não responder a essa indagação do SPAECE 2004.

Em relação a 3ª série do Ensino Médio, cerca de 90% dos docentes de Matemática e de Língua Portuguesa indicaram que passam tarefas escolares de casa para seus alunos, enquanto 7,5% admitiram não adotar essa atividade. Fazendo uma comparação com as indicações dos professores da 4ª e da 8ª série do Ensino Fundamental, observa-se que na 3ª série do Ensino Médio houve um ligeiro decréscimo de respostas afirmativas quanto a adoção das tarefas escolares de casa.

Quanto à variável “docentes que fazem a correção dessas tarefas,” as respostas dadas pelos professores entrevistados seguem a mesma tendência da descrição apresentada na questão anterior, ou seja, a maioria dos docentes afirmou que adota o procedimento da correção das tarefas em sala de aula. Na 4ª série do Ensino Fundamental, 93,6% dos docentes de Matemática e 93,4% dos de Língua Portuguesa responderam que fazem a correção dessas tarefas em sala de aula, juntamente com os alunos; 3% e 3,1%, respectivamente, efetuam essa correção sozinho, tirando dúvidas sobre os resultados com os alunos; 1,3% e 1,2%, respectivamente, fazem essa correção e depois entregam os resultados aos alunos. E apenas 0,3% dos professores admitiu não corrigir as tarefas escolares de casa. Os docentes dessa série que preferiram não responder à indagação foram de 1,9% (Matemática) e 2% (Língua Portuguesa).

Na 8ª série do Ensino Fundamental, em Matemática, 89,1% dos entrevistados assinalaram que fazem a correção dessas tarefas em sala de aula, com a participação dos alunos; 3,5% indicaram que efetuam essa correção sozinho, tirando dúvidas sobre os resultados com os alunos; 2% afirmaram que corrigem as tarefas e depois entregam os resultados aos alunos, enquanto apenas 0,4% admitiram não fazer a correção; e 5% decidiram não responder essa questão. Ainda nessa série, em Língua Portuguesa, 87,5% dos professores responderam que adotam procedimento de correção dessas tarefas em sala de aula, juntamente com os alunos; 4% informaram que fazem a correção sozinho, tirando dúvidas sobre os resultados com os alunos; 2,2% disseram que corrigem as tarefas e depois entregam os resultados aos alunos, somente 0,5% indicaram que não efetuam a correção e 5,8% optaram não responder a essa indagação.

No caso da 3ª série do Ensino Médio, cerca de 84% dos professores de Matemática e os de Língua Portuguesa afirmaram que corrigem essas tarefas em sala de aula, com a colaboração dos alunos; 4,5% realizam essa correção sozinho, tirando dúvidas sobre os resultados com os alunos; 1,6% fazem a correção das tarefas e

Dentre as variáveis do professor, duas questões aparentemente simples são consideradas indicadores favoráveis à melhoria do processo de aprendizagem dos alunos. Trata-se do ato dos professores passarem, para o aluno, tarefas escolares de casa e proceder as correções dessas, conforme estão apresentados nas tabelas 10 e 11, respectivamente.

depois enviam os resultados aos alunos e apenas 1% admitiram não corrigir as atividades escolares de casa. Nesta série, houve um percentual significativo de omissão a essa questão, sendo 7,4% de Matemática e 9,6% de docentes de Língua Portuguesa que deixaram de responder a indagação referida.

Merece destaque o número de professores da 8ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio que optaram por não informar se adotam ou não a atividade de correção das tarefas escolares de casa. Tal fato pode estar supostamente relacionado ao não procedimento dessa prática.

Em contrapartida, chama a atenção os percentuais elevados de respostas favoráveis dos docentes tanto na aplicação das tarefas de casa quanto no fato de corrigi-las em sala, sobretudo com a participação do aluno. Considerando que essas variáveis estão associadas positivamente ao rendimento dos alunos, cabe indagar se o questionário aplicado, por ser estruturado, poderia ter induzido um maior percentual de respostas afirmativas dos professores pesquisados. Essa comprovação, no entanto, somente seria possível mediante a utilização de um estudo de caso. Frente a isso, sugere-se que a vertente da Avaliação Institucional aprofunde essa questão nos seus processos internos de auto-avaliação da escola.

Tabela 12: Distribuição do Percentual de Professores segundo Percentual de Cobertura dos Conteúdos Previstos.

Percentual de Cobertura dos Conteúdos Previstos	4ª série		8ª série		3ª série	
	% Mat.	% L. Port.	% Mat.	% L. Port.	% Mat.	% L. Port.
Menos de 40%	4,8	4,8	5,2	4,2	3,9	2,8
Entre 40% a 60%	28,1	28,0	24,3	22,8	15,0	15,0
Entre 60% a 80%	51,6	51,6	49,0	49,2	48,7	44,6
Mais de 80%	14,1	14,2	20,2	22,4	29,4	34,2
Em branco	1,5	1,5	1,2	1,4	2,2	3,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Chama a atenção que 28% dos professores afirmaram cumprir entre 40% a 60% dos conteúdos, o que coloca cerca de 30% dos alunos da 4ª série com significativos déficits de conteúdos ao fim da primeira etapa do Ensino Fundamental. Isso, por si só, já cria dificuldades para a continuidade dos estudos desse grupo de alunos.

Ao investigar o perfil e a prática docente, relacionando com variáveis contextuais capazes de contribuir no desempenho dos alunos, o SPAEECE 2004 teve a preocupação em sondar, juntamente aos professores entrevistados, qual o percentual de cobertura dos conteúdos previstos nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa das séries avaliadas. Nessa perspectiva, fracionou os conteúdos em quatro faixas de percentuais, ou seja, os que teriam coberto menos de 40%; entre 40% e 60%; entre 60% e 80% e mais de 80% dos conteúdos programados por disciplina e série.

Na 4ª série do Ensino Fundamental, na disciplina de Matemática, 51,6% dos docentes admitiram que havia desenvolvido entre 60% e 80% dos temas programados, 14,1% disseram que haviam trabalhado mais de 80% do conteúdo previsto e 1,5% não responderam ao questionamento. Quanto à Língua Portuguesa, os percentuais foram semelhantes, sendo que 51,6% dos docentes trabalharam entre 60% e 80%; 14,2% afirmaram ministrar mais de 80% e 1,5% que optaram por não responder à indagação. Chama a atenção que 28% dos professores afirmaram cumprir entre 40% a 60% dos conteúdos, o que coloca cerca de 30% dos alunos da 4ª série com significativos déficits de conteúdos ao fim da primeira etapa do Ensino Fundamental. Isso, por si só, já cria dificuldades para a continuidade dos estudos desse grupo de alunos.

Na 8ª série do Ensino Fundamental, ocorreu uma pequena mudança entre o percentual de cobertura dos conteúdos previstos nas duas áreas. Em Matemática,



49% informaram que desenvolveram de 60% a 80% dos conteúdos programados; 20,2% disseram que ministraram mais de 80% e 1,2% dos docentes preferiram não responder à pergunta. No caso de Língua Portuguesa, 49,2% asseguraram ter ensinado de 60% a 80% do conteúdo programado; 22,4% garantiram ter coberto mais de 80% e 1,4% não responderam ao questionamento. Observa-se que, nesta série, o percentual de docentes que cumpriram entre 40% a 60% dos conteúdos é menor que na 4ª série, mas situa-se ainda em números superiores a 20%.

A 3ª série do Ensino Médio registrou um maior percentual de professores entrevistados que conseguiu ministrar acima de 80% dos conteúdos programados para cada uma das disciplinas. Observando a faixa de conteúdos acima de 60%, constata-se que cerca de 78% dos docentes afirmaram cumprir mais da metade dos conteúdos das duas disciplinas.

Essa realidade provavelmente tem implicações com os resultados de desempenho constatados, uma vez que a prova aplicada cobre a totalidade dos conteúdos previstos do currículo oficial. Dessa forma, uma boa parte dos conteúdos avaliados não foi sequer apresentada aos alunos. Essa constatação vem se repetindo ao longo dos vários levantamentos realizados pelo SPAECE.

Analisando o comportamento do cumprimento dos conteúdos programáticos ao longo do Ensino Fundamental e Médio nas duas disciplinas, constata-se uma evolução percentual para faixas maiores à medida que vai progredindo a escolaridade do aluno. Lamentavelmente, os déficits de conteúdos registrados ao fim da primeira etapa (4ª série) do Ensino Fundamental deixam danos irremediáveis para todo o processo subsequente de escolaridade. A reversão dessa situação se coloca como um grande desafio.

Lamentavelmente, os déficits de conteúdos registrados ao fim da primeira etapa (4ª série) do Ensino Fundamental deixam danos irremediáveis para todo o processo subsequente de escolaridade. A reversão dessa situação se coloca como um grande desafio.

Vale ressaltar que, em estudos qualitativos realizados sobre a abrangência total dos conteúdos, os depoimentos dos professores revelaram que as dificuldades de aprendizagem dos alunos, provenientes das deficiências acumuladas nas séries anteriores, impediam o avanço da programação prevista, uma vez que os estudantes não apresentavam pré-requisitos necessários, sendo esse aspecto mais visível na disciplina de Matemática.

Por fim, faz-se necessário esclarecer que o perfil central dos professores cearenses, neste estudo, não abrange a totalidade das variáveis² que caracterizam a ação docente; não revela, por exemplo, como os professores atuam, suas condições de trabalho, recursos pedagógicos e materiais utilizados, a forma adotada de avaliação de aprendizagem dos alunos etc. Daí porque recomendamos a realização de um estudo mais qualitativo, que complemente e aprofunde a temática em questão.

Contudo, a descrição do perfil do professor exposto, ainda que parcial, mostra a premência de se adotar medidas eficazes que possibilite o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores cearenses, sob pena de se tornarem inócuas ações que não levem em conta o desvelamento dessa realidade.

² Convém lembrar que o Relatório elaborado pela Fundação CESGRANRIO não contemplou o conjunto de variáveis contextuais contidas no questionário do professor, selecionando algumas que elegeu como principais. Ainda a esse respeito, estudos que aplicaram testes estatísticos pelo processo de regressão linear múltipla, utilizando o método "backward" revelaram que as variáveis apresentadas são as que mais contribuem para a variação do escore do teste, ou seja, se relacionam com o resultado do teste. (Ver em Pequeno, Iaci. Dissertação de Mestrado. UFC, 1997)



3. Expectativa dos Professores em Relação ao Desempenho dos Alunos no SPAECE 2004

O SPAECE 2004 incorporou algumas inovações traduzidas em melhoria de natureza metodológica e operacional. Dentre elas, destacam-se aplicação de instrumento cognitivo junto ao professor da disciplina que leciona na série avaliada, visando a detectar suas expectativas em relação ao desempenho dos alunos na prova do SPAECE, bem como correlacionar as possíveis dificuldades dos professores com aquelas apresentadas pelos alunos e assim direcionar com maior pertinência e eficácia as ações de acompanhamento pedagógico e de formação continuada dos docentes.

Para tanto, foram selecionados alguns itens da prova do SPAECE aplicados aos alunos de cada série e disciplinas avaliadas e submetidas aos professores de Língua Portuguesa e de Matemática das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e das 3ª séries do Ensino Médio, totalizando 7.979 professores de Língua Portuguesa e 7.372 professores de Matemática. Concomitantemente à aplicação dos itens aos professores, foram elaboradas questões, solicitando a opinião destes sobre os referidos itens.

A importância de se obter algum tipo de correlação entre respostas de professores e alunos está na possibilidade de se detectar o nível de expectativa dos professores sobre o desempenho de seus alunos. Sabe-se que a variável expectativa dos professores apresenta uma forte associação com os resultados dos alunos, isto é, os alunos dos professores que demonstram expectativas positivas em relação a sua aprendizagem obtêm médias de desempenho mais elevadas do que aqueles alunos cujos professores não estabelecem expectativas favoráveis em relação ao seu desempenho.

Antes de adentrar ao mérito dessa questão a partir dos resultados detectados pelo SPAECE 2004, é oportuno descrever os construtos produzidos à obtenção das medidas cognitivas, os quais permitem captar o que os alunos aprenderam e foram capazes de fazer, isto é, as competências cognitivas.

As competências cognitivas podem ser entendidas como as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o indivíduo faz para estabelecer relações entre os objetos físicos, conceitos, situações etc. As Matrizes Curriculares contemplam essas competências que estão explicitadas através de descritores, que representam a associação dos conteúdos às competências cognitivas utilizadas no processo de construção do conhecimento.

Os itens elaborados nas provas do SPAECE tomam como base os descritores extraídos da Matriz de Referência da SEDUC, que possibilitam identificar os níveis de desempenho dos alunos por meio dos itens da prova. Dessa forma, a análise pedagógica dos resultados da prova é referente à avaliação dos conteúdos e das competências e habilidades neles implícitas.

É oportuno ressaltar que os descritores da Matriz de Referência utilizados na elaboração da prova, exprimem apenas um conjunto de conteúdos e habilidades cujo domínio é esperado para alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, privilegiando em Língua Portuguesa o uso social da Língua na prática de compreensão do texto e, em Matemática, a resolução de problemas, como eixo norteador das formas de raciocínio, como intuição, indução, dedução e estimativa.

Todavia, essa matriz, com seus respectivos descritores, não pode ser interpretada como diretriz curricular, ou seja, indicação norteadora das estratégias de ensino e atividades das escolas, uma vez que dada a natureza da avaliação, cujo instrumento é estruturado e, por conseguinte, limita a abordagem de determinados conteúdos e habilidades constantes no currículo escolar, como por exemplo, em Língua Portuguesa, a prática de produção de texto e em Matemática, construção e representação gráfica com tabelas e gráficos.

As competências cognitivas podem ser entendidas como as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o indivíduo faz para estabelecer relações entre os objetos físicos, conceitos, situações etc.

Portanto, a Matriz de Referência utilizada para a avaliação apenas contempla conteúdos e habilidades desenvolvidas no Ensino Fundamental e Médio e que são passíveis de serem verificadas por meio de instrumentos estruturados das avaliações macro.

Por outro lado, ninguém discorda da dimensão pedagógica que a avaliação possui, quando fornece dados sobre o ensino e a aprendizagem, possibilitando correções de rumos e testagem de novas abordagens para os conceitos e procedimentos ainda não consolidados.

3.1. O que nos revela os dados do SPAECE sobre as Expectativas dos Professores x Desempenho dos Alunos

Este estudo exploratório fornece alguns elementos para fazer, *a priori*, a seguinte indagação: será que os professores pesquisados conhecem realmente o desempenho de seus alunos? Ou ainda, as avaliações de aprendizagem feitas pelos professores estão permitindo acompanhar o processo e a evolução da aprendizagem dos alunos e assim direcionar decisões de natureza pedagógica na sala de aula?

As tabelas 13 à 18 a seguir apresentam uma síntese das correlações efetuadas entre a percepção dos professores da 4ª série do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa e Matemática sobre o desempenho dos seus alunos na prova do SPAECE e o rendimento do aluno, efetivamente obtido na prova, referentes a alguns itens selecionados e disponibilizados pela Fundação CESGRANRIO³.

Tabela 13: Percepção dos Professores x Rendimento dos Alunos na prova de Matemática da 4ª série EF SPAECE 2004.

Item	Percepção do Professor	%	Rendimento do aluno	%
1	Menos da metade	33	Cerca da metade	48
2	Bem mais que a metade	54	Cerca da metade	52
3	Bem mais que a metade	33	Cerca da metade	43
4	Cerca da metade	36	Bem menos que a metade	39
5	Bem mais que a metade	62	Bem menos que a metade	37

Tabela 14: Percepção dos Professores x Rendimento dos Alunos na prova de Língua Portuguesa da 4ª série EF SPAECE 2004.

Item	Percepção do Professor	%	Rendimento do aluno	%
1	Cerca da metade	39	Mais da metade	61
2	Bem mais que a metade	42	Menos da metade	29
3	Cerca da metade	35	Menos da metade	42
4	Cerca da metade	36	Cerca da metade	46
5	Cerca da metade	35	Bem menos que a metade	30

³ A Fundação CESGRANRIO, Instituição contratada pela SEDUC, para a operacionalização do SPAECE 2004, responsável pela elaboração do Relatório da Avaliação dos Professores, o qual fundamentou este estudo exploratório. Desta forma, neste trabalho, não apresentaremos as expectativas dos professores da 8ª série de Língua Portuguesa e nem as dos professores da 3ª série do Ensino Médio de Matemática, uma vez que esses dados não foram devidamente explicitados no referido documento.



Tabela 15: Percepção dos Professores x Rendimento dos Alunos na prova de Português da 8ª série do EF SPAEECE 2004.

Item	Percepção do Professor	%	Rendimento do aluno	%
1	Cerca da metade	45	Menos da metade	38
2	Bem mais que a metade	48	Mais da metade	77
3	Cerca da metade	40	Menos da metade	32
4	Cerca da metade	41	Mais da metade	70

Tabela 16: Percepção dos Professores x Rendimento dos Alunos na prova de Matemática da 8ª série do EF SPAEECE 2004.

Item	Percepção do Professor	%	Rendimento do aluno	%
1	Cerca da metade	40	Bem menos que a metade	25
2	Cerca da metade	40	Bem menos que a metade	20
3	Bem menos que a metade	26	Cerca da metade	51
4	Cerca da metade	31	Menos da metade	27

Tabela 17: Percepção dos Professores x Rendimento dos Alunos na prova de Português da 3ª série do EM SPAEECE 2004.

Item	Percepção do Professor	%	Rendimento do aluno	%
1	Cerca da metade	40	Cerca da metade	46
2	Bem mais que a metade	40	Menos da metade	38
3	Cerca da metade	38	Cerca da metade	45
4	Cerca da metade	46	Menos da metade	39

Tabela 18: Percepção dos Professores x Rendimento dos Alunos na prova de Matemática da 3ª série do EM SPAEECE 2004.

Item	Percepção do Professor	%	Rendimento do aluno	%
1	Cerca da metade	35	Bem menos que a metade	12
2	Cerca da metade	33	Bem menos que a metade	15
3	Bem menos que a metade	24	Bem mais que a metade	69
4	Cerca da metade	31	Bem menos que a metade	17

Como se vê, os dados mostram evidências de que as expectativas dos professores não correspondem ao desempenho real dos seus alunos. Percebe-se que existem casos que quando o professor indica que menos da metade dos seus alunos acertaria determinada questão, cerca da metade dos alunos acerta. Em outros casos, quando a maioria dos professores assinala que bem mais que a metade acertaria aquele item, constatou-se que bem menos da metade dos alunos foi capaz de acertar o referido item.

De igual modo, em relação aos professores da 8ª Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, as expectativas dos professores em geral não correspondem ao que de fato demonstram os seus alunos em relação ao desempenho escolar. Em



uma análise mais acurada dos dados, percebe-se uma tendência de expectativa mais favorável por parte dos professores, sobretudo em relação aos professores do Ensino Médio. Por exemplo, a maioria considerou que cerca da metade dos seus alunos acertaria os itens da prova, no entanto, os dados concretamente obtidos revelaram que bem menos da metade conseguiu acertar esses itens.

Essa discrepância entre a percepção dos professores e o desempenho dos alunos denota pouco conhecimento dos docentes sobre a aprendizagem dos discentes. Isso também sinaliza para o fato de que as avaliações de aprendizagem praticadas na sala de aula, em alguns casos, não estão servindo para diagnosticar, acompanhar o processo e a evolução da aprendizagem dos alunos, provavelmente se constituindo apenas como uma mera tarefa burocrática traduzida em uma nota para ser registrada nos documentos formais que compõem o histórico escolar do aluno.

A constatação revelada por esse estudo exploratório corrobora um outro semelhante feito com os dados do SAEB, 2º ciclo, realizado em 1993. Na ocasião, o SAEB envolvia as séries ímpares do antigo 1º grau 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries. O referido estudo foi realizado com os dados do Ceará referentes à primeira série da disciplina de Matemática. Torna-se oportuno transcrever o quadro síntese dos resultados desse trabalho para efeitos de comparação com os resultados atuais obtidos quase 15 anos depois da realização desse primeiro estudo.

Para melhor entender os resultados explicitados no quadro a seguir, far-se-á uma breve descrição dos procedimentos metodológicos utilizados. No estudo exploratório de 1993, tal como realizado com o SPAECE 2004, foi aplicado um questionário junto aos professores, objetivando detectar a opinião dos mesmos sobre o desempenho escolar de seus alunos no teste de rendimento do SAEB e sobre o que haviam ensinado em sala de aula.

Esse questionário compreendia três questões para os professores opinarem. Mas, para efeito do estudo exploratório, foi enfocada somente a questão que indicava: "Que porcentagem dos seus alunos você acha que responderá corretamente esta questão sem adivinhar a resposta"? (Escolha somente uma das alternativas seguintes).

- a) Praticamente nenhum dos alunos.
- b) Entre 10 a 40% dos alunos (poucos alunos).
- c) Entre 41 e 60% dos alunos (mais ou menos metade dos alunos).
- d) De 61 a 90% dos alunos (muitos alunos).
- e) Praticamente todos alunos.

Em seguida, foram relacionados os pares dos resultados obtidos, tanto nos questionários dos professores, como no teste de rendimento. Por exemplo: "PP1 (Percepção do Professor Questão 1); RAI (Rendimento do Aluno Questão 1)". E assim sucessivamente até a questão 20 do Teste de Rendimento de Matemática.

Após o término desta atividade, foi aplicado o tratamento estatístico para estabelecer o grau de correlação entre as variáveis, estimativa dos professores e rendimento do aluno. Para tanto, foi utilizado o Coeficiente de Correlação de Spearman. O quadro⁴ a seguir mostra os resultados obtidos com as correlações realizadas para cada item do teste, totalizando em 20 correlações.

Essa discrepância entre a percepção dos professores e o desempenho dos alunos denota pouco conhecimento dos docentes sobre a aprendizagem dos discentes. Isso também sinaliza para o fato de que as avaliações de aprendizagem praticadas na sala de aula, em alguns casos, não estão servindo para diagnosticar, acompanhar o processo e a evolução da aprendizagem dos alunos, provavelmente se constituindo apenas como uma mera tarefa burocrática traduzida em uma nota para ser registrada nos documentos formais que compõem o histórico escolar do aluno.

⁴ O Coeficiente de Correlação de Spearman é uma medida de associação mais adequada quando se trabalha com escalas ordinais. Varia de 1 (que indica uma correlação perfeita entre duas variáveis) até -1 (correlação perfeita, mas negativa, ou seja, a medida que se obtém escores altos na variável X, à propensão de se obter escores baixos na Y ou vice-versa), passando por 0, que indica ausência de correlação entre as duas variáveis.

Tabela 19: Coeficiente de Correlação entre as variáveis: Percepção dos Professores e Rendimento do Aluno da 1ª Série, segundo as Questões do Teste de Matemática do SAEB/2º Ciclo.

Percepção do Professor X Rendimento do Aluno		Coeficiente de Correlação
PP1	RA1	0,0030
PP2	RA2	-0,0819
PP3	RA3	-0,0245
PP4	RA4	0,0644
PP5	RA5	0,0129
PP6	RA6	-0,0409
PP7	RA7	-0,0643
PP8	RA8	-0,0142
PP9	RA9	0,0227
PP10	RA10	0,1566
PP11	RA11	0,0638
PP12	RA12	0,1329
PP13	RA13	-0,0641
PP14	RA14	-0,0120
PP15	RA15	0,0575
PP16	RA16	0,1018
PP17	RA17	0,1018
PP18	RA18	0,0624
PP19	RA19	-0,0562
PP20	RA20	0,0659

A interpretação dada a esses resultados foi de que correlação entre a percepção dos professores sobre o desempenho de seus alunos em Matemática e o rendimento obtido por estes no teste do SAEB aplicado, é, praticamente, zero, o que significa dizer que não é significativo. Existe ainda coeficiente de correlação negativa. Explicando melhor, em alguns casos, quando os resultados dos professores correspondia a opção 1 (praticamente nenhum dos alunos responderiam a questão), os resultados dos alunos correspondia a opção 5 (praticamente todos os alunos foram capazes de responder a referida questão).

Estabelecendo comparações entre os dados apresentados nesse estudo e os resultados atuais, percebemos semelhança em relação a falta de congruência entre a percepção dos professores e o desempenho dos alunos. Todavia, observamos ligeira distinção nos resultados apresentados.

No primeiro estudo com os dados do SAEB, há uma tendência de expectativa mais negativa por parte dos professores. Era visível, em algumas situações, que quando os professores assinalaram que praticamente nenhum aluno respondia ao item em questão, praticamente todos os alunos foram capazes de responder a esse item. Entretanto, no estudo atual, apesar dos dados obtidos não corresponderem às expectativas dos docentes, vimos que eles mostram mais otimismo em relação à aprendizagem dos alunos. Em geral, supõem que uma parte significativa dos seus alunos teria adquirido a compreensão de temas curriculares abordados na avaliação.

No primeiro estudo com os dados do SAEB há uma tendência de expectativa mais negativa por parte dos professores. Era visível, em algumas situações, que quando os professores assinalaram que praticamente nenhum aluno respondia ao item em questão, praticamente todos os alunos foram capazes de responder a esse item.



Finalizando, pode-se extrair a seguinte premissa: por um lado, os resultados constatados nesse estudo evidenciam pouco conhecimento dos professores pesquisados sobre o desempenho dos alunos; por outro, já representa um avanço no sentido de concederem maior credibilidade ao potencial dos mesmos, demonstrando expectativas mais favoráveis, que impactam positivamente nos resultados escolares, como já mostraram estudos que tratam dos fatores associados ao desempenho dos alunos.

4. Considerações Finais e Recomendações

O estudo desenvolvido a partir dos dados do SPAECE 2004, ainda que parcial, permite traçar o perfil do professor cearense e algumas características sobre as suas expectativas em relação ao desempenho docente e domínio cognitivo nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Numa visão global dos resultados apresentados, percebe-se que estes ora consolidam e confirmam análises empíricas já efetuadas, ora revelam tendências inovadoras em contextos educacionais. Assim é que se pode afirmar com base nos dados explorados que o magistério do Ceará, particularmente do Ensino Fundamental, continua sendo majoritariamente uma carreira feminina, excetuando o Ensino Médio, em que há predominância do sexo masculino, sobretudo entre aqueles que lecionam a disciplina de Matemática.

Numa visão global dos resultados apresentados, percebe-se que estes ora consolidam e confirmam análises empíricas já efetuadas, ora revelam tendências inovadoras em contextos educacionais.

Os dados refletem um perfil relativamente jovem do professorado cearense, com cerca de 40% concentrado na faixa etária no intervalo de 30 a 39 anos. No que tange a variável renda familiar um terço dos docentes situa-se na faixa de renda entre R\$ 521,00 e R\$ 1.040,00. Quanto ao tempo de permanência na mesma unidade escolar, a maioria situa-se na faixa de 3 a 5 anos, porém observamos na 3ª série do Ensino Médio percentuais mais altos de docentes com menos de 1 ano na escola, o que pode estar associado à existência de professores com contratos temporários atuando nesse nível de ensino.

Quanto ao nível de escolaridade, os resultados mostram uma tendência inovadora, revelando pela primeira vez que os professores cearenses têm um nível de escolaridade compatível com as exigências legais para o exercício da profissão. Nos levantamentos anteriores do SPAECE, os professores que lecionavam na 4ª série do Ensino Fundamental, não possuíam, em sua maioria, a escolaridade mínima exigida, sobretudo os docentes que lecionavam nas escolas da rede municipal. Hoje, conforme os dados do SPAECE 2004, a maioria dos docentes da 4ª série possui curso superior em Pedagogia. Os demais professores pesquisados, em sua maioria, possuem nível superior, sendo os professores de Ensino Médio os maiores detentores de cursos de pós-graduação *lato sensu*. Chama atenção, ainda, a permanência de parcela expressiva de professores com formação de nível superior em Pedagogia, atuando na 8ª série do Ensino Fundamental. Uma análise mais acurada do currículo do referido curso revela a inexistência de qualquer relação epistemológica entre a formação de nível superior e as demandas curriculares da segunda etapa do Ensino Fundamental.

Uma análise mais acurada do currículo do referido curso revela a inexistência de qualquer relação epistemológica entre a formação de nível superior e as demandas curriculares da segunda etapa do Ensino Fundamental.

Em que pese a importância da formação de nível superior dos professores, chama atenção o fato de que esta variável ainda não se reverteu em melhoria no desempenho escolar dos alunos, uma vez que os dados continuam mostrando o rendimento escolar muito aquém do que é esperado nas séries em que estão cursando. Essa constatação coloca em discussão a efetividade dos cursos ministrados, deslocando o eixo das análises para a formação e a qualidade dos cursos



de nível superior. No entanto, é importante destacar que a formação do professor não pode ser analisada isoladamente, vez que há outros fatores que impactam na prática docente, tais como: condições de trabalho, motivação docente, matriz organizacional da escola, nível socioeconômico dos alunos, etc. Tais variáveis merecem ser foco de atenção e objeto de estudo de natureza mais qualitativa, capaz de captar com maior profundidade o problema em questão e apontar soluções para superá-lo.

Quanto à prática docente, os dados detectados indicam que um número significativo de professores pesquisados adota a prática de passar tarefas escolares para casa e que procede a correção das tarefas na sala de aula junto com os alunos. Segundo o SAEB, a prática de passar tarefas escolares para casa e a correção em sala de aula apresentam associações positivas com o rendimento dos alunos. Contudo, precisa-se ainda guardar alguma reserva, porque é muito comum em avaliação desse porte que utilizam instrumentos estruturados, obter as respostas esperadas e nem sempre fiéis ao cotidiano escolar. A esse respeito é oportuno destacar que um percentual significativo de professores da 8ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio preferiu não informar sobre a questão que trata da correção das tarefas escolares. Tal procedimento pode ser supostamente justificado pelo não uso dessa prática em sala de aula.

Mais de um terço dos professores pesquisados admitiu que não consegue desenvolver mais de 60% dos conteúdos e habilidades previstas nos Referenciais Curriculares Básicos da SEDUC para o ano letivo.

Um dado que continua sendo muito preocupante refere-se à cobertura dos conteúdos previstos e os ministrados em Língua Portuguesa e em Matemática, uma vez que em todas as séries avaliadas, mais de um terço dos professores pesquisados admitiu que não consegue desenvolver mais de 60% dos conteúdos e habilidades previstas nos Referenciais Curriculares Básicos da SEDUC para o ano letivo.

Analisando o comportamento do cumprimento dos conteúdos programáticos ao longo do Ensino Fundamental e Médio nas duas disciplinas, constata-se uma evolução percentual para faixas maiores à medida que vai progredindo a escolaridade do aluno. Lamentavelmente, os déficits de conteúdos registrados ao fim da primeira etapa (4ª série) do Ensino Fundamental deixam danos irremediáveis para todo o processo subsequente de escolaridade. A reversão dessa situação se coloca como um grande desafio.

Vale ressaltar que, em estudos qualitativos realizados sobre a abrangência total dos conteúdos, os depoimentos dos professores revelaram que as dificuldades de aprendizagem dos alunos, provenientes das deficiências acumuladas nas séries anteriores, impediam o avanço da programação prevista, uma vez que os alunos não apresentavam pré-requisitos necessários, sendo esse aspecto mais visível na disciplina de Matemática.

Como esperar que os alunos tenham rendimentos satisfatórios se estão deixando de aprender cerca de 50% dos conteúdos mínimos previstos nas séries que estão cursando?

Há um nítido descompasso entre o currículo oficial idealizado e o que se pratica na sala de aula da Educação Básica. Isso pode explicar, em parte, os baixos resultados apresentados nas avaliações externas tanto do SPAEECE, como SAEB. Como esperar que os alunos tenham rendimentos satisfatórios se estão deixando de aprender cerca de 50% dos conteúdos mínimos previstos nas séries que estão cursando? Considerando ainda que o instrumento de avaliação externa utilizado abrange um espectro grande do currículo escolar, significa dizer que os alunos estão se deparando com questões na prova, cujos assuntos nem sequer tiveram a oportunidade de conhecer na sala de aula.

Urge, pois, que essa constatação seja objeto de discussão e atenção das políticas públicas e do acompanhamento pedagógico a cargo dos coordenadores pedagógicos da escola e que a gestão escolar passe a priorizar o ambiente e o tempo escolar de modo que estes sejam dedicados ao ato de ensinar e aprender.



Referências Bibliográficas

- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria do Ensino do Primeiro e Segundo Graus, Universidade Federal do Ceará, Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura. Avaliação da Educação Básica no Nordeste Brasileiro. **Relatório Técnico No 1: Descrição do Trabalho de Campo**. Fortaleza, CEARÁ, 1982.
- Ceará, Secretaria da Educação Básica/NPA. **Relatório Geral do Sistema Permanente de Avaliação do Ensino do Ceará**. Fortaleza, Ceará, 2004.
- CEARÁ, Secretaria da Educação Básica. Diretrizes para Educação Básica 2005. Gráfica e Editora Nacional, 2004.
- CEARÁ, Secretaria da Educação Básica, Fundação CESGRANRIO. Relatório Geral. Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará, 2005.
- CEARÁ, Secretaria da Educação Básica, Fundação CESGRANRIO. Relatório Pedagógico: Análise de Itens Língua Portuguesa. Ceará. 2005
- CEARÁ, Secretaria da Educação Básica, Fundação CESGRANRIO. Relatório Pedagógico: Análise de Itens Matemática. Ceará. 2005.
- CEARÁ, Secretaria da Educação Básica. Plano de Educação Básica, Escola Melhor, Vida Melhor. Ceará. 2003/2006.
- CEARÁ, Secretaria da Educação Básica. Relatório Geral do Sistema Permanente de Avaliação do Ceará. Fortaleza.1996.
- CEARÁ, Secretaria de Educação Básica, Universidade Federal do Ceará. Relatório Final: Identificação de Dificuldades na Aprendizagem de Conceitos Matemáticos nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (SPAECE-MAT). Fortaleza. 2002.
- COELHO, Sylvia Maria de Aguiar. **Experiências do Ceará na aplicação dos resultados de pesquisas e avaliações**. Em marco de aprendizagem contínua em avaliação. Salvador - 12 a 14 de dezembro de 2001. Salvador, Bahia, 2001.
- LIMA, Alessio e PEQUENO, Iaci. **Avaliação do Sistema Educacional do Ceará** - Via Internet. Fortaleza, 2003.
- PEQUENO, Maria Iaci Cavalcante. **Uma visão sobre a avaliação em larga escala no Estado do Ceará, na vertente da avaliação do rendimento escolar**. Em marco de aprendizagem contínua em avaliação. Salvador - 12 a 14 de dezembro de 2001. Salvador, Bahia, 2001.
- RAVELA, Pedro. **Como os sistemas nacionais de avaliação educativa da América Latina apresentam seus resultados**. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e no Caribe (PREAL), 2002.
- SCHULLER, Cristina Rodriguez. Chile: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación - características y uso de los resultados de la evaluación para mejorar la calidad. In BOMENY Helena (org). **Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana**. Realidades @ desafios. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.
- WORTHEN, Blaine e SANDERS, James. **Education Evalution**. New York: London Longman, 1987.



Com a palavra, os professores

José Helder Brito
Maria Iaci Cavalcante Pequeno
Marta Maria Braide
Mirna Gurgel Carlos da Silva
Rita de Cássia Oliveira

1. Introdução

Esse texto consiste na avaliação dos resultados dos itens aplicados, bem como na descrição do percentual de acertos dos docentes, referente aos itens mencionados.

O estudo exploratório referente à análise do instrumento cognitivo aplicado aos professores tomou como base alguns itens da prova do SPAECE 2004, aplicado aos alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Esse texto consiste na avaliação dos resultados dos itens aplicados, bem como na descrição do percentual de acertos dos docentes, referente aos itens mencionados.

Para obter uma interpretação mais abalizada das questões aplicadas junto aos professores, foi solicitado aos especialistas de Língua Portuguesa e Matemática da Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico Pedagógico da SEDUC, que procedessem a análise e a apreciação dos resultados explicitados pelo Relatório da Avaliação dos Professores, produzido pela Fundação CESGRANRIO.

Ao todo, participaram da pesquisa 3.514 professores de 4ª série do Ensino Fundamental das redes estadual e municipal, 3.133 professores de 8ª série do Ensino Fundamental das duas redes citadas e 725 professores da 3ª série do Ensino Médio da rede estadual de ensino.

Convém ressaltar que as análises efetuadas pelos especialistas partiram de algumas indagações, estruturadas em um roteiro, com cinco perguntas norteadoras, quais sejam:

1. Quais as possíveis causas que levaram os alunos a assinalarem o item incorreto?
2. Que deficiências podem ser identificadas na formação do professor que levaram a escolha de itens incorretos?
3. Quais as possíveis relações entre o erro do professor e do aluno?
4. Quais lacunas do conhecimento, identificadas na avaliação do professor, devem ser priorizadas nos Programas de Formação?
5. Com base nas suas experiências acumuladas, que outras sugestões você acrescentaria como necessárias de ser contempladas em um programa de formação de professores?

2. A Palavra dos Especialistas

De acordo com os especialistas em Língua Portuguesa, nos itens selecionados, foram avaliadas habilidades leitoras e conteúdos gramaticais. Por sua vez, em



Matemática, de forma geral, foram avaliados assuntos relacionados a Números e Operações, Espaço e Forma, Grandezas e Medidas e Geometria. A seguir, analisa-se alguns dos itens retirados das provas dos alunos e aplicados aos professores.

2.1. 4ª série do Ensino Fundamental - Matemática

Item 1: O material de Paulo custa R\$ 80,00. Comprando à vista, ele teve um desconto de 10%. Ele pagou:

- a) 80,00
- b) 72,00
- c) 90,00
- d) 100,00

Resposta certa: b. A quase totalidade (96%) dos professores da 4ª série do Ceará indicou a resposta certa ao item.

O primeiro item de Matemática, aplicado aos professores participantes do SPAECE 2004 se refere ao descritor 4M08¹, que propõe como habilidade: “Utilizar cálculos simples de porcentagem em situações de contexto social”, tendo como conteúdo Números e Operações.

De acordo com os dados do SPAECE, 52% dos alunos não responderam corretamente o item (opção b), ou seja, não possuíam ainda a habilidade matemática prevista para essa série. Mais de um terço (34,2%) dos professores julgavam que cerca da metade dos alunos acertaria a resposta, enquanto 1/3 dos docentes achava que bem menos da metade dos alunos da sua turma acertaria a questão. Tais dados denotam o pouco conhecimento que o professor tem sobre a aprendizagem dos alunos e a baixa expectativa sobre a capacidade destes aprenderem.

Na realidade, em uma análise mais aprofundada, pode-se observar que os alunos que marcaram a opção c possuem dificuldade de calcular porcentagem de um valor, enquanto, os que marcaram a opção a (25%) e a opção d (10%) demonstram desconhecimento do assunto porcentagem.

Tais dados denotam o pouco conhecimento que o professor tem sobre a aprendizagem dos alunos e a baixa expectativa sobre a capacidade destes aprenderem.

Item 2: O número trinta e oito mil trezentos e três se escreve:

- a) 308.303.
- b) 38.303.
- c) 30.303.
- d) 30.8303

Resposta certa: b. A resposta correta foi também assinalada pela quase totalidade dos professores cearenses de 4ª série (97%).

Este item de Matemática contempla o descritor 4M02², propondo como habilidade “ler os números naturais identificando as características do sistema de numeração”, incluído no mesmo conteúdo do item anterior, ou seja, Números e Operações. Na avaliação do SPAECE 2004, mais da metade (52%) dos alunos conse-

¹ Os descritores referidos fazem parte da Matriz de Referência da SEDUC e estão assim representados: o primeiro número compreende a série; a letra, a disciplina e os números a seguir correspondem o número de ordem do descritor. Por exemplo, 4M08 significa descritor da 4ª série do Ensino Fundamental, da disciplina de Matemática, na ordem 08.

² O descritor 4M02 significa descritor da 4ª série do Ensino Fundamental, da disciplina de Matemática, na ordem 02.



guiu assinalar a opção correta (b). O restante (48%), que não respondeu corretamente, é um índice preocupante, apontando para a necessidade de intervenções pedagógicas urgentes a fim de reverter esse quadro. Provavelmente, os alunos que optaram pela opção a (26%) e pela d (9%) revelaram desatenção na leitura do número, enquanto que, os que marcaram a c (8%) demonstram dificuldade na leitura de números com zeros intercalados.

Item 3: Dois irmãos foram a uma lanchonete e pediram uma pizza. Um comeu $\frac{3}{8}$ da pizza e o outro comeu $\frac{2}{8}$ dessa mesma pizza. A fração que representa o que os dois irmãos comeram é:

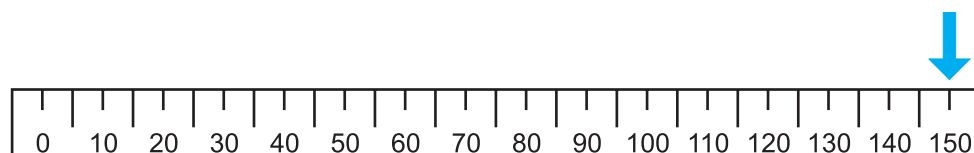
- a) $\frac{8}{8}$.
- b) $\frac{5}{8}$.
- c) $\frac{3}{8}$.
- d) $\frac{2}{8}$.

Resposta certa: b. Novamente, 97% dos professores não tiveram dúvida quanto a indicar a resposta correta ao item.

Neste item, o descritor contemplado é o 4M06³, que propõe como habilidade “Utilizar procedimentos de cálculos para obtenção de resultados na resolução de operações fundamentais de adição e subtração com números fracionários com mesmo denominador e com denominadores diferentes, explorando os princípios da equivalência”. Esse descritor também aborda o mesmo conteúdo dos itens anteriores (Números e Operações).

O índice de acerto dos alunos a esse item foi de 43%, ou seja, menos da metade dos discentes conseguiu indicar a opção b como a correta. Tal dado revela que 57% dos alunos não assinalaram corretamente este item, demonstrando assim que possuem dificuldade de operar com frações, principalmente sem uma figura de apoio. Isso denota o baixo domínio de algumas competências matemáticas fundamentais para assegurar o sucesso na continuidade da escolaridade.

Item 4: Mariana mediu a altura de seu irmão com a trena representada abaixo. A altura indicada na trena é:



- a) 1 metro.
- b) 1 metro e 20 centímetros.
- c) 1 metro e meio.
- d) 15 metros.

³ O descritor 4M06 significa descritor da 4ª série do Ensino Fundamental, da disciplina de Matemática, na ordem 06.

Resposta certa: c. Dos professores cearenses de 4ª série, 97% marcaram a alternativa correta para esta questão.

O quarto item de Matemática, aplicado aos professores participantes do SPAECE 2004, corresponde ao descritor 4M25⁴, que tem como habilidade: “Estabelecer relações entre as diversas unidades de medidas: massa, comprimento e volume (m e km; cm e mm; L e mL; g e mg; g e kg)”. Nesse caso, o conteúdo se refere a Grandezas e Medidas.

Conforme a avaliação do SPAECE 2004, apenas 39% dos estudantes indicaram a opção c, isto é, cerca de menos da metade conseguiu acertar o item. Consequentemente, os 61% dos alunos que optaram pelos distratores, principalmente a opção d (23%), demonstraram claramente que desconhecem a correspondência entre metro e centímetro.

No que tange a percepção dos professores, 65,4% deles afirmaram que cerca da metade ou bem mais que a metade dos alunos acertaria a resposta. Neste caso, as expectativas dos professores foram muito superiores à realidade de aprendizagem dos alunos.

Os 61% dos alunos que optaram pelos distratores, principalmente a opção d (23%), demonstraram claramente que desconhecem a correspondência entre metro e centímetro.

Item 5: Observe as fichas do jogo de João. Elas estão desorganizadas. 3,6; 0,9; 1,8; 2,7.

3,6	0,9	1,9	2,7
-----	-----	-----	-----

Para organizá-las em ordem crescente, João deve arrumá-las da seguinte maneira:

a)	0,9	3,6	2,7	1,9
b)	1,9	2,7	3,6	0,9
c)	0,9	1,8	2,7	3,6
d)	3,6	2,7	1,8	0,9

Resposta certa: c. Dos professores de 4ª série, 90% marcaram a opção correta no item.

O quinto item da prova de Matemática compreende ao descritor 4M04⁵, que propõe como habilidade “comparar e ordenar números racionais positivos na forma decimal”, tendo como conteúdo Números e Operações.

Semelhantemente ao item anterior, apenas cerca de um terço (37%) dos alunos indicou a opção c como a correta e 63% dos estudantes erraram. Possivelmente, os alunos que optaram pelos distratores refletem o desconhecimento em ordenar números em uma reta e apresentam dificuldades em lidar com números contendo uma casa decimal. Os que responderam o item d (16%) mostram não compreender os conceitos de ordem crescente e decrescente, fato corroborado pelos professores, uma vez que 67% dos docentes julgaram que os alunos marcariam essa opção.

⁴ O descritor 4M25 significa descritor da 4ª série do Ensino Fundamental, da disciplina de Matemática, na ordem 25.

⁵ O descritor 4M04 significa descritor da 4ª série do Ensino Fundamental, da disciplina de Matemática, na ordem 04



Item 6: Caio comeu $\frac{1}{2}$ de uma torta de chocolate. O número decimal que representa essa fração é:

- a) 0,2.
- b) 1,2.
- c) 0,5.
- d) 1,5.

Resposta certa: c. A correspondência correta entre uma fração e o número decimal que a representa foi estabelecida por 56% dos professores.

Na prova de Matemática, o sexto item aplicado aos professores participantes do SPAEECE 2004 contempla o descritor 4M07⁶, que propõe como habilidade “ler e interpretar os números racionais na forma fracionária e decimal”, mantendo o mesmo conteúdo Números e Operações.

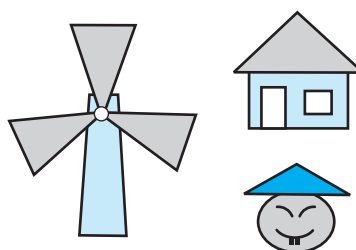
Embora o Relatório da Avaliação dos Professores não apresente o percentual de alunos que indicou corretamente esse item, o Relatório Pedagógico Análise de Itens – Matemática mostra que apenas 9% dos alunos acertaram, sendo que 71% dos estudantes apontaram a opção **b**. Tal fato evidencia que provavelmente os alunos associaram o traço de fração à vírgula, o que sinaliza para aquisição de conceitos equivocados.

Pode-se observar que 44% dos professores avaliados não conseguiram acertar o item. O fato de quase metade dos docentes não terem acertado o item se coloca como fato preocupante, revelando fragilidade conceitual neste assunto por parte dos professores.

No entanto, pode-se observar que 44% dos professores avaliados não conseguiram acertar o item. O fato de quase metade dos docentes não terem acertado o item se coloca como fato preocupante, revelando fragilidade conceitual neste assunto por parte dos professores. Haveria correlação entre o percentual de acerto dos professores e o dos alunos? O primeiro indício se refere ao fato de 39,7% dos docentes julgarem que bem menos da metade dos alunos acertariam a questão e que a opção errada mais escolhida seria a **b** (48,4%) pelo desconhecimento dos alunos sobre transformação de uma fração em número decimal (47,8%).

Item 7: Marcos Paulo fez desenhos utilizando figuras geométricas. Para fazer seus desenhos, ele usou:

- a) 2 triângulos.
- b) 3 triângulos.
- c) 5 triângulos.
- d) 6 triângulos.



Resposta certa: c. Neste item, 90% dos professores marcaram a alternativa correta.

O sétimo e último item de Matemática compreende ao descritor 4M22⁷, que tem como habilidade “identificar e classificar figuras bidimensionais em quadriláteros, triângulo e círculo”, abordando o conteúdo Espaço e Forma.

Conforme a avaliação do SPAEECE 2004, 55% dos alunos indicou a opção **c** corretamente, logo 45% dos alunos não acertou a questão. Os alunos que optaram

⁶ O descritor 4M07 significa descritor da 4ª série do Ensino Fundamental, da disciplina de Matemática, na ordem 07.

⁷ O descritor 4M22 significa descritor da 4ª série do Ensino Fundamental, da disciplina de Matemática, na ordem 22.



pelas opções a (16%) e b (21%) possuem dificuldade de reconhecer triângulos, enquanto os que marcaram a opção d (6%) demonstram dificuldades em distinguir triângulos de outras figuras geométricas.

No que tange a expectativa dos professores, 55,5% afirmaram que bem menos que a metade acertaria a resposta e 40% dos docentes escolheram a opção b como aquela que seria a opção errada mais escolhida pelos alunos, no entanto 21% dos alunos, de fato, escolheram esta opção. Para 34,8% dos docentes, os alunos teriam dificuldade em distinguir trapézios de triângulos.

Os itens 1, 2, 3, 5 e 6 trabalham, essencialmente, assuntos relativos a números racionais, seja na forma de frações ou números decimais. A respeito deste tópico, os professores Marília Toledo e Mauro Toledo⁸ argumentam que “este tema costuma trazer grandes dificuldades para os alunos, até para aqueles das séries finais do Ensino Fundamental e mesmo para os do Ensino Médio”.

Quando os alunos se deparam com questões desse tipo é comum estarem munidos, como estratégia de cálculo, de regras decoradas à custa de grande esforço. A razão disso é o fato de eles não construírem o conceito de número racional. Os números racionais, tanto em sala de aula como nos livros didáticos, iniciam-se com a idéia de fração, que é ensinada de maneira rígida, através de ilustrações nas quais uma grandeza é repartida em b partes iguais e são coloridas a dessas partes, para representar a/b . Note-se que, inicialmente, são explorados casos em que $a < b$, e enfatiza-se que “o inteiro foi dividido em b partes e delas foram retiradas a partes”. Isso faz com que crianças, quando solicitadas a representar a fração a/b , em que $a > b$, façam comentários deste tipo: “Como posso pegar 3 partes, se o inteiro só tem 2 partes?”, diante de frações como $3/2$.

Quando os alunos se deparam com questões desse tipo é comum estarem munidos, como estratégia de cálculo, de regras decoradas à custa de grande esforço. A razão disso é o fato de eles não construírem o conceito de número racional.

Em seguida à conceituação de frações, surgem os algoritmos das operações com frações, todos ensinados a partir de regras, sem grandes referências ao conceito que é realmente fundamental para a justificação desses algoritmos: a **equivalência de frações**. Esse tópico, aliás, surge isoladamente, apresentado como “as classes de equivalência de uma fração” e não se retorna mais ao assunto.

Já a representação decimal pode ser tratada como decorrente, simultaneamente, dos princípios do sistema de numeração decimal e da representação fracionária. A partir de trabalho com material dourado ou com figuras em papel quadriculado, os alunos estabelecem relações entre o décimo, o centésimo, o milésimo e o inteiro, permitindo que percebam que as frações comportam-se como os números naturais, com agrupamentos e trocas na base dez.

Os itens 4 e 7, apesar de serem tratados como assuntos distintos nos livros didáticos e em sala de aula, dizem respeito ao sistema de numeração decimal. Foram os indianos e os árabes que desenvolveram o sistema de numeração que se utiliza hoje, o qual representa uma síntese das idéias que já existiam em outros povos da antiguidade: a base decimal, a notação posicional e um símbolo para cada um dos dez primeiros números.

O significado da notação posicional no sistema de numeração permite que os mesmos símbolos possam representar um número totalmente diferente, de acordo com a posição que ocupam, representando agrupamentos diferentes de unidades. A maioria dos alunos recebe esta informação e decora, sem refletir muito sobre ela, deixando de estabelecer as devidas relações, decorando novas regras para cada

⁸ Didática da Matemática - Como Dois e Dois, FTD (PEGAR INFORMAÇÕES DE REFERÊNCIA DA OBRA)



nova situação que, na realidade, aplica os mesmos princípios: números racionais, representação de medidas no sistema métrico decimal, etc.

2.2. 4ª série do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa

Item 1:

Sem casa

1. “Tem gente que não tem casa,
2. mora ao léu, debaixo da ponte.
3. No céu a lua espia
4. Esse monte de gente na rua,
5. Como se fosse papel
6. Gente tem que ter onde morar,
7. Um canto, um quarto, uma cama
8. Para no fim do dia guardar o corpo
9. Cansado, com carinho, com cuidado,
10. Que o corpo é a casa dos pensamentos.”

(Murray, Roseana. Casas. Formato Editorial)

O trecho “um canto, um quarto, uma cama” (linha 7) significa ter:

- a) uma casa bonita.
- b) onde morar.
- c) uma casa grande.
- d) um lugar para visitar.

Resposta certa: b. 97% dos professores da 4ª série indicaram a opção correta.

O primeiro item de Língua Portuguesa aplicado aos professores participantes do SPAECE 2004 se refere ao descritor 4P01⁹: “Reconhecer a idéia principal do texto, isto é, tendo como conteúdo a leitura (compreensão e interpretação do texto)”. Se o índice de acerto do item foi de 61% por parte dos alunos, significa que mais da metade deles possui a habilidade de identificar a idéia principal do texto literário. O restante (39%), não possui ainda a habilidade de interpretar esse gênero textual. Nesta perspectiva, cabe indagar o que pode ter colaborado para o erro, levantando as seguintes hipóteses:

- a) os alunos ainda não desenvolveram a habilidade de reconhecer a idéia principal em textos literários, portanto, confundem as informações contidas no poema;
- b) os alunos não souberam, ainda, associar a expressão solicitada, no texto, a seu referente no poema;
- c) a escolha pelas opções a e c justifica-se pelo fato de que estas apontam para informações explícitas, localizáveis, na superfície do texto.

Perguntados sobre qual das opções erradas os alunos mais escolheriam, 51,2% dos docentes apontaram o item a, enquanto o entendimento da linguagem poética e das mensagens nela contidas foi apontado com a principal dificuldade dos alunos para resolver o item.

⁹ Os descritores referidos fazem parte da Matriz de Referência da SEDUC e estão assim representados: o primeiro número compreende a série; a letra, a disciplina e os números a seguir correspondem o número de ordem do descritor. Por exemplo, 4P01 significa descritor da 4ª série do Ensino Fundamental, da disciplina de Língua Portuguesa, na ordem 01.



Considerando que as avaliações externas, como o SPAECE, SAEB e ENEM exploram basicamente a competência dos alunos em compreenderem textos e que essa premissa ainda não está bem firmada na prática escolar, conclui-se que há um descompasso entre a aprendizagem escolar e o desempenho dos alunos nas avaliações externas.

No que diz respeito ao desempenho dos professores, constata-se que 97% acertaram o item, revelando que estes possuem a competência requerida, mas não encontraram ainda o caminho pedagógico para trabalhar com o alunado. Em contrapartida, 3% dos docentes não possuem essa competência, fato desanimador, principalmente, quando se conclui que o não-atingimento dessa competência irá refletir no desempenho do aluno.

Com base no exposto, é importante investir em um processo de valorização do professor, oferecendo uma formação continuada e em serviço, enfocando os fundamentos e estratégias de leitura, privilegiando conhecimento e metodologia eficazes que ajudem a transformar a prática pedagógica vigente.

É importante investir em um processo de valorização do professor, oferecendo uma formação continuada e em serviço, enfocando os fundamentos e estratégias de leitura, privilegiando conhecimento e metodologia eficazes que ajudem a transformar a prática pedagógica vigente.

Item 2:

Os preguiçosos

Dois preguiçosos estão sentados, cada um na sua cadeira de balanço, sem vontade nem de balançar. Um deles diz:

- Será que está chovendo?
- O outro:
- Acho que está.
- Será?
- Não sei.
- Vai lá fora ver.
- Eu não.
- Chama o cachorro.
- Chama você.
- Tupi!
- O cachorro entra da rua e senta entre os dois preguiçosos.
- E então?
- O cachorro está seco... (O santinho/Veríssimo, Luis Fernando - Rio de Janeiro. Objetiva, 2001. Literatura em minha casa; v 2)

O uso do travessão indica que o texto, predominantemente apresenta:

- a) diálogo;
- b) informação;
- c) narração;
- d) notícia.



Os resultados obtidos junto aos alunos revelam que eles não foram orientados adequadamente para reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso do travessão, para distinguir os diferentes tipos de gêneros textuais e ainda para o emprego de diferentes sinais de pontuação próprios do discurso direto.

Resposta certa: a. No segundo item apresentado, 95% dos professores apontaram a alternativa certa.

Este item de Língua Portuguesa se refere ao descritor 4P10¹⁰: “Reconhecer as marcas do diálogo e o conteúdo é estrutura do tipo narrativo/discursivo direto”. O índice de acerto dos alunos foi de 29%, muito menos da metade, implicando um percentual de erro correspondente a 71%, mostrando que mais de dois terços dos alunos não são capazes de reconhecer marcas de um diálogo num texto escrito na forma direta. Mas, o que pode ter contribuído para o erro?

- a) O desconhecimento, por parte do aluno, do que seja o travessão.
- b) O desconhecimento, por parte do aluno, do uso e da finalidade do travessão.
- c) O desconhecimento, por parte do aluno, que esse sinal de pontuação é próprio do tipo narrativo.

Os resultados obtidos junto aos alunos revelam que eles não foram orientados adequadamente para reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso do travessão, para distinguir os diferentes tipos de gêneros textuais e ainda para o emprego de diferentes sinais de pontuação próprios do discurso direto. Tal fato é confirmado pela percepção dos professores sobre a principal dificuldade dos alunos em distinguir os diferentes gêneros textuais (37,2%) seguido da dificuldade de reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso do travessão (27,3%).

Os professores não tiveram dúvidas no uso do travessão, apontando a alternativa certa e, também, acertaram as opções incorretas que os alunos responderiam. No entanto, no que se refere à metodologia adequada, não acertaram, utilizando-a equivocadamente e dissociada da abordagem do ensino da língua, na perspectiva dos gêneros textuais e de sua associação às seqüências discursivas básicas. Como resultado disto, a imensa dificuldade, dos alunos, no uso do travessão no texto.

Item 3: Um dentista fala ao paciente:

- 1. Seus dentes estão horríveis! O que você come, rapaz?
- 2. Mas as latas estragam!
- 3. Mas as sardinhas não estragam os dentes!
- 4. Sardinhas em lata!

Identifique a ordem correta do diálogo abaixo:

- a) 2, 4, 1, 3.
- b) 1, 4, 3, 2.
- c) 2, 3, 4, 1.
- d) 2, 4, 3, 1.

Resposta certa: b. A resposta correta à terceira questão foi assinalada por 95% dos professores cearenses.

O terceiro item corresponde ao descritor 4P03¹¹: “Identificar as relações de causa/efeito, tendo como conteúdo: a compreensão e interpretação de textos/ relações de coerência e coesão textual”. Nesse sentido, esse item requer dos alunos a habilidade de compreender, interpretar e ordenar, em uma seqüência lógica, ou seja, os fatos ocorridos ordenadamente em um texto.

¹⁰ O descritor 4P10 significa descritor da 4ª série do Ensino Fundamental, da disciplina de Língua Portuguesa, na ordem 10.

¹¹ O descritor 4P03 significa descritor da 4ª série do Ensino Fundamental, da disciplina de Língua Portuguesa, na ordem 03.



O índice de acerto dos alunos, no referido item, foi de 42%, representando menos da metade, implicando assim um percentual de erro correspondente a 58%, atestando que mais da metade do alunado apresenta uma enorme dificuldade na aquisição e articulação da interpretação textual. O que pode ter contribuído para o erro?

- a) O desconhecimento, por parte do aluno, do significado (da compreensão), da coerência do texto e a não-percepção da seqüência lógica das frases.
- b) O desconhecimento, por parte do aluno, dos mecanismos de coesão textual, das relações semânticas estabelecidas no uso do conectivo. Todo esse conhecimento ajudaria muito na interpretação do texto.
- c) A falta, por parte do aluno, do restabelecimento da coerência, ou seja, a continuidade de sentido através do encadeamento entre os componentes de um texto.

Na percepção de 47,1% dos professores, a principal dificuldade dos alunos estaria na compreensão da seqüencialidade lógica das frases. O que se infere no alto percentual de erro é que a metodologia aplicada ao ensino das compreensões da leitura não se desenvolve a contento, permanecendo somente no nível literal, sem aprofundar-se nos níveis interpretativo e crítico. Percebe-se, ainda, a falta de exploração, no texto, dos aspectos sintático-semânticos implicados no uso da linguagem conotativa.

Com relação ao segmento dos professores que atingiu um percentual de 95% de acerto, embora represente um ótimo desempenho, deve ser motivo de preocupação os 5% restantes que não alcançaram resultado satisfatório e que funcionam como modelo e reflexo no desenvolvimento da formação das habilidades e competências do aluno.

Reforçamos a necessidade de formação específica para o professor na disciplina de Língua Portuguesa relacionado à compreensão e interpretação de textos (relações de coerência) e os mecanismos de coesão textual, em um estudo contextualizado, utilizando textos literários, num processo de valorização da função estética.

Item 4: Trecho do texto “Meu amigo, o canguru de Ziraldo”

(Literatura em minha casa, volume 2, Conto em Família, 1ª edição Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 2002).

E, depois, aquela mágica:
Pés que são como alavancas
E criam saltos enormes
Que fazem a casa voar
Hoje aqui todo feliz,
Amanhã: outro lugar
Sem sair da varandinha
E ouvindo, sem parar
O coração da mamãe
Bater no centro da casa.
Dá vontade de dizer
Todo o tempo, toda hora:
“O melhor lugar do mundo
é aqui e é agora”.



Na primeira estrofe, existe uma comparação. No verso a palavra que marca esse fato é:

- a) como.
- b) que.
- c) aqui.
- d) sem.

Resposta certa: a. Dos professores de 4ª série que participaram do SPAEECE 2004, 84% marcaram a alternativa correta.

O quarto item representa o descritor 4P04¹²: “Reconhecer as relações de comparação e/ou contraste, tendo como conteúdo a compreensão e interpretação de textos/relações de coerência e coesão textual”. Esse item exige dos alunos a habilidade de localizar relações semânticas de comparação, com foco no reconhecimento do significado dos conectores. Mas, o que pode ter contribuído para o erro?

- a) A falta de clareza do enunciado no que diz respeito à designação do termo “primeira estrofe” em vez de “estrofe única”.
- b) O desconhecimento, por parte do aluno, do significado de conectores que é determinante para o estabelecimento das relações de coerência e coesão textual.

Com relação ao índice de acerto dos professores de 84%, considera-se que esses encontram, ainda, dificuldades para dissecar a interpretação de textos de teor poético, com vistas a estabelecer relações de coerência e coesão textual, haja vista que 16% cometeram erro no que se refere ao conteúdo em pauta. Merece destaque o fato de 41,3% dos professores acharem que o item continha ambigüidade. Segundo os professores a maior dificuldade enfrentada pelos alunos para resolver a questão estaria associada ao fato de o enunciado falar em “primeira estrofe” e não em “única estrofe”.

Diante do exposto, presume-se que a formação do professor deixa lacunas, no que diz respeito ao estudo da linguagem, numa perspectiva pragmática, considerando a importância do estudo da literatura como veículo de construção de significação para o estabelecimento da compreensão e interpretação de textos. Mediante essa constatação, considera-se relevante, na formação do professor, uma atenção maior, para uma abordagem mais produtiva do conteúdo em foco.

Diante do exposto, presume-se que a formação do professor deixa lacunas, no que diz respeito ao estudo da linguagem, numa perspectiva pragmática, considerando a importância do estudo da literatura como veículo de construção de significação para o estabelecimento da compreensão e interpretação de textos.

Item 5:

Bola de meia

1. Que meia mais feia!
2. (Joga fora não; enrola,
3. faz dela uma bola.)
4. Está toda furada,
5. Deixou de ser meia,
6. É um queijo suíço.
7. (Deixa fora não, em vez
8. disso faz com ela uma bola.)
9. E no quintal
10. com a novidade,
11. A menina já se animou.

(Leite, Ângela. Tudo pode ser brinquedo. Lê)

¹² O descritor 4P04 significa descritor da 4ª série do Ensino Fundamental, da disciplina de Língua Portuguesa, na ordem 04.



O trecho “é um queijo suíço.” (linha 6) significa que a meia é:

- a) Importada.
- b) Colorida.
- c) Grande.
- d) Furadinha.

Resposta certa: d. Foram 88% dos professores de 4ª série que marcaram a resposta d como correta.

O quinto item refere-se ao descritor 4P02¹³: “Identificar, no contexto, o significado de frase ou expressão, enfocando o conteúdo de compreensão e interpretação de textos”. Esse item exige do aluno a habilidade de estabelecer sentidos, através de inferências, com a ajuda de pistas contextuais.

Nesse item, não foi explicitado o percentual de acerto e também de erro dos alunos, somente foram colocadas suposições dos professores (36%), opinando que “cerca da metade” responderia corretamente à questão e 29% dos professores optaram que bem mais que a metade indicaria a opção correta, como também 47% dos professores apontaram a opção errada a, como a que seria a mais escolhida pelos alunos. Diante a isso, o que pode ter contribuído para o erro?

- a) A falta de conhecimento prévio, do aluno, sobre o que seria e como seria o “queijo suíço”.
- b) A falta de compreensão, por parte do aluno, em não relacionar as particularidades do queijo suíço aos furos da meia. Quando perguntados sobre a principal dificuldade que os alunos teriam em acertar a questão, 41,3% dos professores afirmaram essa.
- c) A escolha pela opção a se justifica pelo fato de que a mesma aponta para uma informação localizável na superfície do texto (suíço - é estrangeiro, logo pode ser importado).

Quanto ao desempenho dos professores com 88% de acerto, revela que estes possuem a competência requerida, mas ao mesmo tempo é preocupante os 12% que erraram o mesmo item e que não possuem tal competência, a qual refletirá no ensino e na aprendizagem de seus alunos. No caso de uma intervenção, faz-se necessário um processo de formação de professores com base numa abordagem produtiva da língua, com ênfase nas compreensões e estratégias de leitura.

Item 6:

Quixote

“Quando se fala no Quixote, as pessoas logo pensam num desastrado, num sujeito que não consegue fazer nada direito; que tem boas idéias, mas sempre quebra a cara.” (Moacir Scliar - vice e versa ao contrário. Companhia das Letrinhas, 2001, p. 16-18)

“Sempre quebra a cara.” significa:

- a) “Sempre vai ao hospital”.
- b) “Sempre é atropelado”.
- c) “Sempre sofre acidentes”.
- d) “Sempre fracassa”.

¹³ O descritor 4P02 significa descritor da 4ª série do Ensino Fundamental, da disciplina de Língua Portuguesa, na ordem 02.



Resposta certa: d. Dos professores de 4ª série, 96% marcaram a opção certa.

O item representa o mesmo descritor (4P02) e conteúdo do item anterior, consequentemente, exige habilidade de compreensão interpretativa/inferencial de texto. O índice de acerto dos alunos foi de 46%, isto é, menos da metade, contrariando a percepção dos professores, onde 68,1% foi de opinião que cerca da metade e bem mais que a metade acertaria a questão.

O que pode ter contribuído para o erro?

- a) O desconhecimento, por parte do aluno, sobre as características do personagem Dom Quixote.
- b) O desconhecimento, por parte do aluno, da expressão destacada.
- c) O desconhecimento, por parte do aluno, do emprego da linguagem conotativa.

Quanto ao desempenho do professor, que alcançou um nível de 96% de acerto no item, revela que a grande maioria possui a competência requerida. Entretanto, é preocupante que os 4% restantes ainda não a possuem e, com certeza, isso refletirá no ensino e na aprendizagem dos alunos. Mas, apesar desse grande percentual de acerto dos professores, detecta-se um grande descompasso entre a competência deste e a aprendizagem dos alunos, mostrando que o docente ainda não encontrou o caminho para desenvolvê-la no alunado. Para 30,7% dos professores, as dificuldades dos alunos estariam no desconhecimento das características do personagem Quixote e 29% atribuem a apresentação parcial do significado da expressão.

Considerando-se uma possível intervenção, deve ser concretizada uma capacitação continuada, com foco em fundamentos e estratégias de leitura, privilegiando uma metodologia eficaz e adequada a esses conhecimentos.

Item 7:

A gansa que punha os ovos de ouro

Um homem possuía uma gansa que, toda manhã, punha um ovo de ouro. Vendendo esses ovos preciosos, ele estava acumulando uma grande fortuna. Quanto mais rico ficava, porém, mais avarento se tornava. Começou a achar que um ovo só, por dia, era pouco.

“Por que não põe dois ovos, quatro ou cinco?” Pensava ele. “Provavelmente, se eu abrir a barriga desta ave, encontrarei uma centena de ovos e viverei como um nababo.”

Assim pensando, matou a gansa, abriu-lhe a barriga e, naturalmente, nada encontrou. (O mundo da criança. Rio de Janeiro, Delta, s/d, v. 3, p. 240)

O trecho do texto que apresenta uma continuidade a expressão “quanto mais rico ficava” é:

- a) “Um homem possuía uma gansa...”.
- b) “... mais avarento se tornava”...
- c) “...toda manhã punha um ovo de ouro”...
- d) “...Por que não põe dois ovos, quatro ou cinco?”...



Resposta certa: b. Foram 92% dos professores cearenses de 4ª série que assinalaram a alternativa correta.

O último item de Língua Portuguesa aplicado aos professores da 4ª série do Ensino Fundamental refere-se ao descritor 4P13¹⁴: “Identificar as relações de coesão sequencial no texto, tendo como conteúdo a compreensão de textos/coerência e coesão textuais”. Esse item requer dos alunos a habilidade de relacionar, em um texto, a continuidade de sentido e de coesão textual explícitas na superfície do texto.

O índice de acerto dos alunos, no referido item, foi de 30%, isto é, cerca de um terço do total, sendo que 70% dos alunos erraram o item. Algumas hipóteses podem ter contribuído para o erro, entre elas:

- a) dificuldade, por parte do aluno, em estabelecer a continuidade de sentido do texto (coesão);
- b) desconhecimento, por parte do aluno, de reconhecer a coesão textual, que ajuda na construção da coerência do texto;
- c) falta de familiaridade, por parte do aluno, de determinados termos como “continuidade à expressão”..., tendo em vista que o aluno não apresenta domínio de vocábulos (léxicos) do enunciado;
- d) a falta de moral da história (no caso das fábulas) que ajudam na compreensão do texto.

O desempenho dos professores atingiu 92% de acerto, neste item, revelando que a maioria deles possui a competência requerida. No entanto, revela também que 8% não a possuem, representando algo preocupante, principalmente por ser uma questão relativa à informação presente na superfície do texto. E mais agravante ainda é o resultado das avaliações dos alunos, em que apenas 30% acertaram, mostrando que os professores não estão trabalhando bem as questões ligadas aos gêneros textuais e suas compreensões.

Quanto à intervenção, mais uma vez, argumenta-se em favor da necessidade de formação específica na disciplina de Língua Portuguesa, privilegiando o estudo dos gêneros e tipos textuais em uma abordagem produtiva da Língua.

Para os professores, as maiores dificuldades dos alunos em responder corretamente estariam na confusão dos limites definidores dos gêneros textuais (26,2%) e na ausência de elementos caracterizados de determinados gêneros (a moral da história, no caso das fábulas). O fato de 30% dos alunos terem escolhido a opção a revela que eles não observaram a relação causa/efeito e 23% terem marcado a opção c indica que eles associaram a expressão “quanto mais rico ficava....” à “ovo de ouro”, mas não buscaram o efeito da riqueza sobre o personagem.

2.3. 8ª série do Ensino Fundamental - Matemática

Item 1: João comprou dois CD diferentes no valor total de R\$ 30,00. Sabendo-se que um CD custa R\$ 6,00 menos que o outro, o CD mais barato custou.

- a) R\$ 10,00
- b) R\$ 12,00
- c) R\$ 15,00
- d) R\$ 24,00

¹⁴ O descritor 4P13 significa descritor da 4ª série do Ensino Fundamental, da disciplina de Língua Portuguesa, na ordem 13.



Resposta certa: b. Dos professores de 8ª série do Ceará, 84% marcaram a resposta certa.

O primeiro item de prova de Matemática aplicado aos professores da 8ª série do Ensino Fundamental, contempla o descritor 8M01¹⁵, que propõe como habilidade “efetuar cálculo com números naturais envolvendo as operações: adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação”, tendo como conteúdo Números e Operações.

Apenas 25% dos alunos conseguiram marcar a resposta certa (opção b) nesse item, sendo motivo de preocupação, já que 75% não obtiveram êxito. Provavelmente, os estudantes que optaram pelas distratores demonstram que possuem dificuldade em montar um sistema de equações para a resolução deste problema.

A alternativa escolhida por 44% dos alunos foi a opção d, ou seja, eles consideraram R\$ 30,00 como o preço do CD mais caro e apenas diminuíram a diferença para achar o preço mais barato. Na percepção dos professores a opção errada mais escolhida seria a d, devido a dificuldade dos alunos em montar um sistema de represente a situação do problema.

Neste item, as expectativas dos professores foi de que 62,9% dos alunos acertaria a questão. Mais uma vez, constata-se percepções equivocadas quanto a aprendizagem dos alunos. Na visão dos professores, os alunos tenderiam a escolher a opção errada b, o que aconteceu em 51%. Para eles, os alunos não conseguiriam transformar a fração em número decimal e operar com decimais, o que, de fato, se confirmou.

Item 2: Sabendo-se que 12% é o mesmo que 12/100, para se calcular 12% de 230, a operação a ser feita é:

- a) $12,1 \times 230$
- b) 12×230
- c) $1,2 \times 230$
- d) $0,12 \times 230$

Resposta certa: d. A resposta certa foi assinalada por 76% dos professores.

O segundo item de Matemática corresponde ao descritor 8M04¹⁶, que tem como habilidade “estabelecer relações entre representações fracionárias e decimais efetuando cálculos com números racionais”, abordando o conteúdo Números Racionais. Conforme a avaliação do SPAEECE 2004, apenas 20% dos alunos conseguiram acertar essa questão, indicando a opção d. Provavelmente, os alunos que optaram pelas distratores, demonstraram que não possuem habilidades em operar com números racionais, sejam em forma fracionária ou decimal.

Quanto aos professores, constata-se que 24% do total não foram capazes de identificar a resposta correta, o que revela comprometimento do domínio conceitual do assunto por parte significativa – cerca de um quarto – dos docentes. Sem dúvida, parte dos alunos que erraram o item está relacionada ao percentual de professores que também erraram o item.

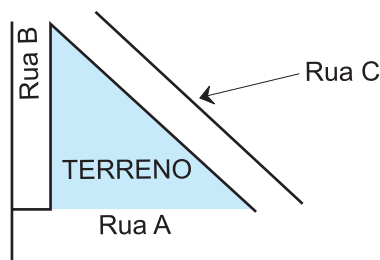
¹⁵ O descritor 8M01 significa descritor da 8ª série do Ensino Fundamental, da disciplina de Matemática, na ordem 01.

¹⁶ O descritor 8M04 significa descritor da 8ª série do Ensino Fundamental, da disciplina de Matemática, na ordem 04.



Item 3: Uma parede tem 3m de altura por 4m de comprimento. Quero colocar cerâmica em toda ela. Sabendo-se que cada peça de cerâmica mede 15cm x 20cm, o número de peças que vou precisar é:

- a) 4
- b) 40
- c) 400
- d) 4.000



Resposta certa: c. Nesse item, 64% dos professores de 8ª série indicaram a resposta correta.

O terceiro item de Matemática contempla o descritor 8M19¹⁷, que apresenta como habilidade “utilizar as medidas de comprimento e área do sistema métrico, seus múltiplos, submúltiplos e suas relações”, tendo como conteúdo Sistema Métrico Decimal. O percentual de alunos que acertou o item foi de 51% para 64% dos professores que acertaram a resposta. Neste item, chama a atenção a proximidade entre os percentuais de acerto de alunos e professores, mostrando que o segundo segmento, no caso, os docentes, apresentam significativa precariedade conceitual no assunto, ficando assim, impedido de desenvolver uma boa prática pedagógica.

O percentual de acerto dos alunos e professores informa significativas dificuldades na transformação de unidades e na divisão da área da parede pela área de cada peça de cerâmica.

Item 4: Um terreno tem a forma de um triângulo retângulo e está de frente para três ruas: A, B e C, como mostra a figura, sabendo-se que a frente do terreno para a rua A mede 30m e, para a rua B, mede 40m, o comprimento, em metros, da frente do terreno para a rua C é de:

- a) 40
- b) 50
- c) 60
- d) 70

Resposta certa: b. Dos professores cearenses de 8ª série, 76% marcaram a alternativa certa para essa questão.

Na prova de Matemática, o quarto item aplicado aos professores corresponde ao descritor 8M16¹⁸, que propõe como habilidade “aplicar as relações métricas do triângulo retângulo (Teorema de Pitágoras)”, abordando o conteúdo Teorema de Pitágoras.

De acordo com a avaliação do SPAECE 2004, 73% dos alunos erraram este item. Provavelmente, os alunos, ao optaram pelos distratores, demonstraram que desconhecem o Teorema de Pitágoras ou não conseguiram compreender a figura no problema.

¹⁷ O descritor 8M19 significa descritor da 8ª série do Ensino Fundamental, da disciplina de Matemática, na ordem 19.

¹⁸ O descritor 8M16 significa descritor da 8ª série do Ensino Fundamental, da disciplina de Matemática, na ordem 16.



Na percepção dos professores, os alunos, ao errarem, escolheriam a opção **b**, indicando que eles apenas somariam as medidas dos lados conhecidos dos triângulo, pelo fato de não conhecerem o Teorema de Pitágoras. É preocupante o fato de apenas 27% dos alunos da 8ª série do EF possuírem noções básicas de Geometria e dominarem os conceitos relacionados a figuras geométricas, que os torne aptos a resolver um problema dessa natureza, com explicitação de dados de forma direta.

Item 5: A Prefeitura pretendia contratar 20 pessoas para pintar as escolas locais. De acordo com as previsões, o trabalho estaria concluído em 30 dias, mas o prefeito decidiu contratar 60 pessoas trabalhando no mesmo ritmo. O trabalho ficará pronto em:

- a) 5 dias
- b) 10 dias
- c) 15 dias
- d) 20 dias

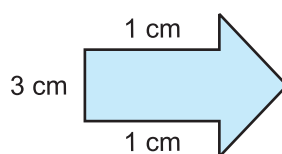
Resposta certa: b. Dos professores do Ceará da 8ª série, 88% marcaram a opção correta.

No quinto item de Matemática, o descritor contemplado é o 8M07¹⁹, que propõe como habilidade: “Utilizar as noções de proporcionalidade, razão e porcentagem para aplicar em situações do cotidiano”. Nesse caso, o conteúdo abordado é Razão e Proporção. A avaliação do SPAECE 2004 indica que 38% dos estudantes indicaram a opção **b** como a correta, enquanto 62% não responderam corretamente essa questão. Os alunos que escolheram as opções erradas demonstraram que têm dificuldade em distinguir entre proporcionalidade direta e indireta.

O fato de 12% dos docentes terem errado a resposta do item mostra que uma parcela dos professores não domina o assunto com segurança para a transposição didática necessária para os alunos. Na percepção de 46,6% dos professores, os alunos tenderiam a escolher a opção **c** errada, por não perceberem que as grandezas são inversamente proporcionais.

Item 6: A área da figura abaixo é de:

- a) 17 cm²
- b) 19 cm²
- c) 20 cm²
- d) 30 cm²



Resposta certa: c. O cálculo correto da área da figura foi indicado por 63% dos professores.

A opção errada mais escolhida foi a letra **a** por 31% dos alunos, confirmando a expectativa dos professores.

O sexto item contempla o descritor 8M20²⁰, que propõe como habilidade “aplicar a noção de área de figuras planas como triângulo, paralelogramo e trapézio”, tendo como conteúdo Área de Figuras Geométricas. Nessa questão,

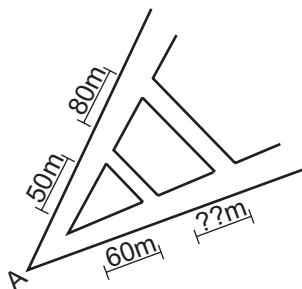
¹⁹ O descritor 8M07 significa descritor da 8ª série do Ensino Fundamental, da disciplina de Matemática, na ordem 07.

²⁰ O descritor 8M20 significa descritor da 8ª série do Ensino Fundamental, da disciplina de Matemática, na ordem 20.

apenas 25% dos alunos acertaram o item. Pode-se observar, entretanto, que 37% dos professores avaliados não assinalaram corretamente a opção c, evidenciando que mais de um terço dos docentes apresenta fragilidades conceituais no assunto. Pressupõe-se que tanto alunos quanto professores que erraram o item, provavelmente o fizeram por desconhecerem a decomposição de figuras em partes de áreas conhecidas.

Item 7: Duas avenidas partem de um mesmo ponto “A” e cortam duas ruas paralelas, como mostra a figura abaixo. Na primeira, os quarteirões determinados pelas ruas paralelas medem 50m e 80m respectivamente. Na segunda, um dos quarteirões determinados mede 60m. A medida do outro quarteirão é de:

- a) 70m
- b) 90m
- c) 96m
- d) 100m



Resposta certa: c. Foram 66% dos professores da 8ª série de Matemática que assinalaram a alternativa correta.

O sétimo e último item da prova de Matemática da 8ª série do Ensino Fundamental, aplicada aos professores, contempla o descritor 8M17²¹, que propõe como habilidade “utilizar o Teorema de Tales na resolução de problemas”. Esse descritor compreende ao conteúdo Teorema de Tales. O percentual de alunos que acertou o item foi de 18%, enquanto o de professores foi de 66%, chamando atenção para o fato de 34% dos professores terem errado essa questão.

Este é mais um caso em que o percentual de professores que errou tem significativa influência sobre o percentual de alunos que também erraram. Na verdade, o Teorema de Tales é pouco trabalhado no currículo escolar.

2.4. 8ª série do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa

Item 1

Cental do Brasil



²¹ O descritor 8M21 significa descritor da 8ª série do Ensino Fundamental, da disciplina de Matemática, na ordem 21.

**94.UA - EXT. NOITE**

Um novo camponês está ditando. Já não há mais ninguém na fila. O movimento na praça também diminuiu com o cair da noite.

CAMPONÊS - Obrigado, menino Jesus, pela graça alcançada, de ter feito chover esse ano lá na roça. Vim a Bom Jesus e soltei dez foguete colorido em sua homenagem. Sebastiano.

Dora entrega o bilhete para o camponês, que lhe estende o dinheiro.

CAMPONÊS - Aqui, Dona.

DORA - Sua carta...

O homem parte. Josué está recontando mais uma vez o seu tesouro. De longe, o dono da barraca das fotografias observa com inveja o sucesso dos vizinhos.

DORA - Tamo rico!

JOSUÉ - Dá até pra comer! (CARNEIRO, João Emanuel e BERNSTEIN, Marcos (roteiristas). *Central do Brasil*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998. p. 78-82)

De acordo com o texto, Dora, em vez de dizer estamos ricos, diz “**Tamo rico**”. O verbo estar não foi empregado de acordo com a norma culta. A razão de ter empregado esse tipo de linguagem é:

- a) o personagem usa uma linguagem formal;
- b) o personagem se expressar de acordo com o padrão culto;
- c) o modo de o personagem se expressa não ser próprio daquela região;
- d) o personagem utiliza uma linguagem mais informal.

Resposta certa: d. Foram 80% os professores que acertaram essa questão.

O primeiro item de Língua Portuguesa, aplicado aos professores da 8ª série do Ensino Fundamental, participantes do SPAECE 2004, refere-se ao descritor 8P14²² “compreender as diferentes variedades do Português”, tendo como conteúdo a compreensão e interpretação de textos/variação linguística.

Esse item requer dos alunos a habilidade de identificar e compreender, em um texto, outras linguagens, no caso a informal. Nesse item o percentual de acerto dos alunos foi de 38%. A escolha da alternativa correta **d** por 38% dos alunos revela que eles observaram com atenção o diálogo entre personagens e perceberam que, nas situações de língua oral informal, há redução de sons nas palavras, como na forma verbal “estamos”, que apresenta a forma reduzida “tamo”. A opção pelas alternativas a (15%) e b (18%) indica que os alunos não possuem informação a respeito das variedades que a língua apresenta e nem sabem o que é linguagem formal ou padrão culto. Ao escolher a alternativa c (28%), os alunos demonstram saber que a língua apresenta variações, mas confundem variedade regional com variação de registro.

A previsão dos professores era que 45% dos alunos iria acertar. Outra previsão foi que a “opção errada c” atrairia os alunos, isso na opinião de 60% dos professores. O que pode ter contribuído para o erro?

- a) O desconhecimento, por parte do aluno, sobre variedade linguística.
- b) O desconhecimento, por parte do aluno, da possibilidade de se expressar em uma linguagem informal, quando for o momento adequado.

Para 35,2% dos professores, a principal dificuldade que os alunos enfrentariam para resolver a questão estaria no fato desta apresentar como resposta uma etapa intermediária da resolução do problema.

²² O descritor 8P13 significa descritor da 8ª série do Ensino Fundamental, da disciplina de Língua Portuguesa, na ordem 14.

O percentual de acerto por parte dos professores foi de 80%. É considerado desanimador o fato dos 20% restante não atingirem o patamar desejável, principalmente, porque um item nesses moldes, deveria apresentar 100% de acerto pelo professor. E essa questão torna-se mais preocupante porque a relação do quantitativo de professores e de alunos não é proporcional. Agravando ainda mais, esses 20% de docentes que não acertaram, repercutirão no ensino para um número muito maior de alunos. Em parte, este dado pode estar relacionado à formação do professor em curso de Pedagogia.

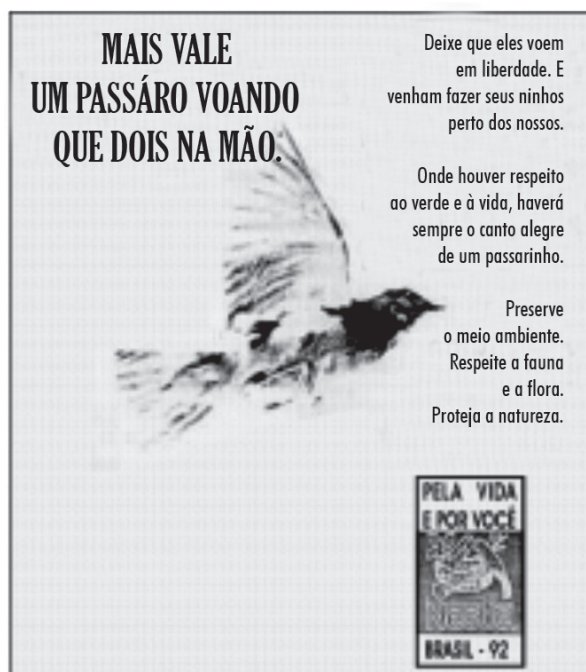
Isso reflete o uso de uma metodologia inadequada, pois “aprender português não é só aprender a língua funcional, mas também estudar ao máximo os usos lingüísticos; e isso não significa só aprender a ler e a escrever, mas inclui ainda a formação para aprender a aprender e usar variedades lingüísticas diferentes, sobretudo o dialeto-padrão”, conforme Cagliari (1992). A escola, dessa forma, não só ensinaria Português, como desempenharia ainda o papel imprescindível de promover socialmente os menos favorecidos.

Para o aluno, o respeito às variedades lingüísticas muitas vezes significa a compreensão do seu mundo e dos outros (Apud, Cagliari, Luiz Carlos. *Alfabetização e Lingüística*, Scipione, 1992). E a escola não está, ainda, trabalhando nessa perspectiva e o resultado está refletindo até nos docentes com os 20% de erro ao item.

Quanto à intervenção, necessária se faz uma formação continuada em Língua Portuguesa, com fundamentos da Sociolingüística, enfatizando a variedade lingüística, como um fato lingüístico que precisa mudar toda a sua visão de valores educacionais. E que precisa, ainda, discutir o problema dessa variação com seus alunos, mostrando-lhes como os diferentes dialetos são, porque são diferentes, o que isso representa em termos de estruturas lingüísticas das línguas e, sobretudo, como a sociedade encara a variação lingüística, seus preconceitos e consequência disso, na vida de cada um.

Isso reflete o uso de uma metodologia inadequada, pois “aprender português não é só aprender a língua funcional, mas também estudar ao máximo os usos lingüísticos; e isso não significa só aprender a ler e a escrever, mas inclui ainda a formação para aprender a aprender e usar variedades lingüísticas diferentes, sobretudo o dialeto-padrão”

Item 2:



(obs. Cartaz da Campanha Publicitária da Nestlé. 1992)



O anúncio reproduzido tem no título a frase “Mais vale um pássaro voando que dois na mão”. Essa frase, que altera o antigo provérbio “Mais vale um pássaro na mão que dois voando”, tem o sentido de que é:

- a) necessário criar pássaros em cativeiro;
- b) essencial o canto alegre de um passarinho;
- c) interessante prender os pássaros com as mãos;
- d) importante que os pássaros voem em liberdade.

Resposta certa: d. Neste item, 93% dos professores de 8ª série apontaram a alternativa d como certa.

O segundo item refere-se ao descritor 8P11²³: “Identificar as informações implícitas no texto, abordando o conteúdo da compreensão e interpretação de textos”. Esse item exige do aluno a habilidade de, em um texto, inferir informações, a partir de pistas contextuais. Nesse item, o percentual de acerto dos alunos foi de 77%. A previsão dos professores era que 48% dos alunos acertaria a resposta, sendo que a opção errada, apontada pelos docentes, como a mais escolhida pelos alunos seria a c. Nesse contexto, o que mais poderia ter contribuído para o erro?

- a) A falta de compreensão e a atenção por parte dos alunos para inferir informações a partir das pistas que o texto oferece, como contribuição, para interpretá-la.
- b) A inabilidade, por parte do aluno, para compreender e interpretar textos de linguagem conotativa.
- c) O desconhecimento, por parte do aluno, das particularidades do gênero textual em questão.

Para 40% dos professores, a maior dificuldade dos alunos seria a interpretação denotativa da frase ou do provérbio.

Quanto ao desempenho do professor, foi de 93% de acerto no item e 7% de erro. Esse último resultado, por mais incrível que pareça, indica que existe uma parte do professorado que não reconheceu o sentido do título do anúncio. E fica a questão: se esses professores não conseguiram interpretar um texto desse nível, o que será de seus alunos?

Faz-se necessário um programa de capacitação continuada, no ensino de língua materna na perspectiva de gêneros textuais, com ênfase nas estratégias de leitura, para que o professor atinja a competência textual e a utilize para o desenvolvimento de uso da língua, desvencilhando-se do uso do texto, unicamente, como pretexto para aula de teoria gramatical. Desta feita, o aluno será beneficiado.

Item 3:

O avarento

Um avarento possuía uma barra de ouro, que mantinha enterrada no chão. Todos os dias ia dar-lhe uma olhada.

Um dia, descobriu que a barra fora roubada e começou a se descabelar e a lamentar-se aos brados.

Um vizinho, ao vê-lo naquele estado, disse:

²³ O descritor 8P11 significa descritor da 8ª série do Ensino Fundamental, da disciplina de Língua Portuguesa, na ordem 11.



– Mas para que tanta tristeza? Enterre uma pedra no mesmo lugar e finja que é de ouro. Vai dar na mesma, pois quando o outro estava aí você não usava para nada!(Esopo. O avaro. In LUFT, Celso Pedro e HELENA, Maria. *A palavra é sua*. 48 ed. São Paulo, Scipione, 1996.)

No texto “O avaro”, o narrador fez uso dos discursos direto e indireto. Os sinais gráficos usados no discurso direto foram:

- a) ponto e dois pontos;
- b) vírgula e travessão;
- c) ponto e ponto e vírgula;
- d) dois pontos e travessão.

Resposta certa: d. 76% dos professores acertaram essa questão.

O terceiro item de Língua Portuguesa aplicado aos professores da 8ª série do Ensino Fundamental, participantes do SPAECE 2004, refere-se ao descritor 8P27²⁴: “Empregar os recursos adequados à expressão do discurso direto, tendo como conteúdo a estrutura do tipo narrativo (sinais gráficos do discurso direto)”. Esse item requer do aluno a habilidade de identificar e compreender, em um texto, o emprego dos recursos do discurso direto (emprego dos sinais gráficos).

Nesse item, apenas 32% dos alunos acertaram, o que revela que eles dominam as noções de discurso direto e indireto e reconhecem os sinais gráficos empregados no discurso direto. A opção pelas alternativas a (12%), b (27%) e c (27%) sugere que os alunos consideraram que o enunciado do item solicitava a identificação de sinais de pontuação que apareciam no trecho da fala do personagem e não apenas os dois sinais tipicamente introdutórios do discurso direto.

A previsão dos professores era que 41% dos estudantes acertariam a questão, sendo a opção errada b indicada por 41% dos professores como a que seria mais escolhida pelos alunos. Diante disso, o que pode ter contribuído para o erro?

- a) O desconhecimento, por parte do aluno, do que seja discurso direto e indireto.
- b) A falta de familiaridade, por parte do aluno, de leitura de gêneros textuais que contenham discurso direto.

- c) A falta de exercícios contextualizados para aprofundar o conteúdo em pauta.

A respeito do desempenho do professor, embora 76% tenha acertado, é muito preocupante que 24% dos docentes tenham errado uma questão tão fácil e de informação explícita na superfície do texto. Como já foi discutido, em questões anteriores, sobre a falta de proporcionalidade entre o número de professores e alunos, não vem ao caso discuti-la novamente, mas na verdade, esse fato refletirá na aprendizagem do alunado.

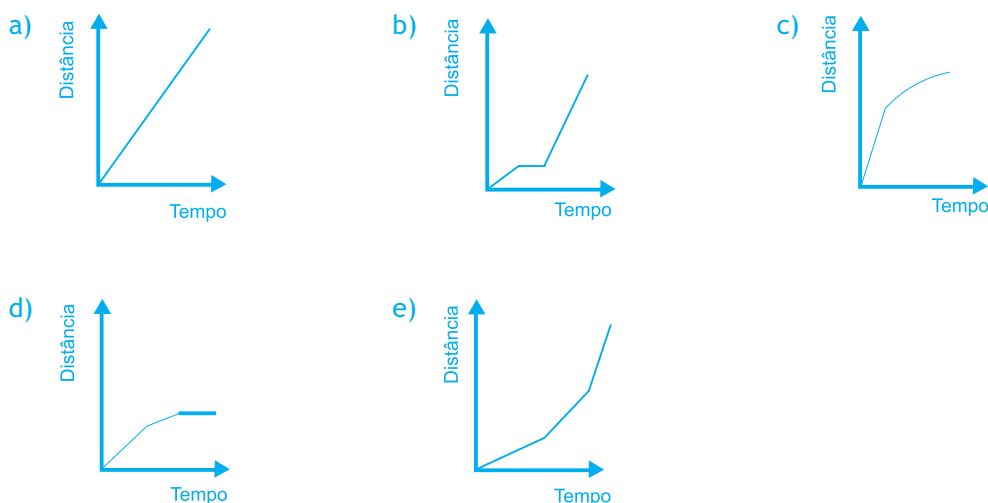
Quanto à intervenção, é necessária uma formação continuada, em Língua Portuguesa na perspectiva dos gêneros textuais, nos quais sejam explorados os aspectos textuais (em primeiro lugar) e logo após, os aspectos gramaticais e gráficos do texto. Tudo isso, utilizando uma abordagem produtiva da língua, em que sejam vivenciadas atividades de observação e reflexão sobre o funcionamento e usos lingüísticos, comparando-os entre si e fundamentados nas gramáticas normativa, descritiva e internalizada (ou competência lingüística internalizada do falante).

²⁴ O descritor 8P27 significa descritor da 8ª série do Ensino Fundamental, da disciplina de Língua Portuguesa, na ordem 27.



2.5. 3ª série do Ensino Médio - Matemática

Item 1: Toda manhã, Carlos sai de casa para ir à escola. Ele vai andando e já perto da escola, quando percebe que está próxima a hora da entrada, aperta o passo e chega correndo. Qual entre os gráficos abaixo representa melhor o trajeto de Carlos?



Resposta certa: e. Apenas 31% dos professores marcaram a opção correta.

Na 3ª série do Ensino Médio, o primeiro item da prova de Matemática aplicado aos docentes participantes do SPAECE 2004, contempla o descritor 3M28²⁵, que tem como habilidade “identificar e interpretar o comportamento de dados a partir de uma representação gráfica (histograma, gráfico de setores, de barras, etc.)”, enfocando assim o conteúdo Representação Gráfica de uma Função.

Nesse caso, o percentual de alunos que acertou o item foi de 12%, sendo considerado um item difícil para todos os alunos. A maior surpresa ficou por conta de apenas 31% dos professores terem acertado a resposta, mostrando a significativa precariedade na formação de um terço dos docentes que atuam neste nível de ensino. Merece destaque o fato de 44,6% dos professores acharem que a questão continha ambigüidade.

Os alunos que não assinalaram a opção corretamente neste item, provavelmente o fizeram por dificuldade em entender o enunciado da questão ou por não conseguirem relacionar as velocidades nos diversos trechos com as inclinações das retas.

Item 2: Um triângulo de vértices A (1,0), B (5,0) e C (4,2) tem área igual a:

- a) 2
- b) 4
- c) 6
- d) 8
- e) 16

²⁵ O descritor 3M05 significa descritor da 3ª série do Ensino Médio, da disciplina de Matemática, na ordem 05.



Resposta certa: b. Na opinião de 77% dos professores a alternativa b era a que respondia corretamente a questão.

O segundo item refere-se ao descritor 3M07²⁶, que propõe como habilidade “calcular a área de um triângulo pelas coordenadas de seus vértices”, tendo como conteúdo Geometria Analítica. O percentual de estudantes que acertaram este item foi de 15%. Na opinião dos professores, os alunos teriam dificuldades em resolver a questão pela falta de conhecimento em representar a situação no plano cartesiano e tenderiam a escolher a opção d. Merece mais uma vez, chamar a atenção para o fato de 33% dos docentes não responderem corretamente a questão, mostrando que o assunto de geometria analítica também apresenta lacunas cognitivas na formação docente.

Item 3: Um suco concentrado é vendido em latas na forma cilíndrica que mede 10cm de altura e 6cm o raio da base. Sabendo que há no mercado o mesmo suco vendido numa embalagem na forma cônica com as mesmas medidas da base do cilindro e alturas iguais, podemos afirmar que a quantidade do suco contida:

- a) na forma cilíndrica é igual a quantidade contida na forma cônica;
- b) na forma cilíndrica é o dobro da quantidade contida na forma cônica;
- c) na forma cilíndrica é o triplo da quantidade contida na forma cônica;
- d) na forma cilíndrica cabe quatro vezes mais do que na forma cônica;
- e) na forma cilíndrica cabe cinco vezes mais do que na forma cônica.

Resposta certa: c. Dos professores de Matemática, 69% indicaram a resposta c como a correta.

O terceiro item contempla o descritor 3M05²⁷, que propõe como habilidade “aplicar o cálculo do volume de cilindros e cones”, abrangendo ao conteúdo Geometria Espacial. Neste item, o percentual de acerto por parte dos alunos foi de 11%. Na percepção dos professores, a opção errada mais escolhida pelos alunos seria a letra a, pelo desconhecimento das fórmulas dos volumes do cone e cilindro.

Para resolver o item, os alunos deveriam saber que o volume de um cone é igual a um terço do volume do cilindro de mesma base e altura. A alternativa que mais atraiu foi a da alternativa a, com 45% das respostas. Esta foi a resposta preferida por alunos de todos os níveis de desempenho, exceto nos 5% superior. Pode-se pensar em duas hipóteses, ambas preocupantes, para este fato. A primeira é a de que os alunos não conhecem formas cilíndricas e cônicas, o que certamente não deveria ocorrer com nenhum aluno ao fim do Ensino Fundamental (muito menos do Ensino Médio). A outra é que, embora conhecendo as formas, não têm qualquer noção intuitiva de volume, já que é óbvio que na embalagem “pontuda” cabe menos suco do que na cilíndrica. Os alunos que marcaram a alternativa b, que representam 27% do total, foram capazes, pelo menos de fazer este raciocínio e estimaram (erradamente, mas de modo razoável) que o volume do cone é a metade do volume do cilindro. Esta resposta foi a preferida pelos alunos de melhor desempenho.

²⁶ O descritor 3M07 significa descritor da 3ª série do Ensino Médio, da disciplina de Matemática, na ordem 07.

²⁷ O descritor 3M05 significa descritor da 3ª série do Ensino Médio, da disciplina de Matemática, na ordem 05.



Item 4: Numa sapateira há três pares de sapatos de cores diferentes. Retira-se ao acaso 2 sapatos. A probabilidade de eles serem do mesmo par é:

- a) $1/5$.
- b) $1/3$.
- c) $2/3$.
- d) $2/5$.
- e) $2/15$

Resposta certa: a. Apenas 20% dos professores opinaram que a opção a respondia à questão.

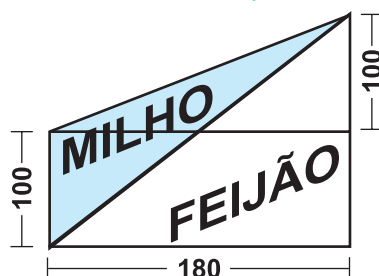
O quarto item compreende ao descritor 3M27²⁸, que tem como habilidade: “Aplicar os conceitos relativos à probabilidade de ocorrência de um ou mais eventos”. Nesse descritor, o conteúdo focado é Probabilidade.

O percentual de acerto dos alunos foi de 17%, enquanto o dos professores foi de 20%. Tal fato mostra grande desconhecimento do conceito de probabilidade por parte dos docentes. Na percepção dos professores o item errado mais escolhido seria o c, no que foram contrariados, pois os alunos escolheram o b.

Item 5: Um agricultor possui um terreno em forma de trapézio e dividiu sua terra para realizar o plantio de milho e feijão como mostra a figura abaixo.

Qual a área ocupada pelo milho, sabendo que as medidas do terreno estão em metros?

- a) 9.000m^2 ;
- b) 18.000m^2 ;
- c) 27.000m^2 ;
- d) 36.000m^2 ;
- e) 45.000m^2 .



Resposta certa: a. Dos professores, 75% marcaram a opção certa.

No quinto item da prova de Matemática da 3ª série do Ensino Médio, está contemplado o descritor 3M02²⁹, que propõe como habilidade “calcular áreas de regiões poligonais planas por composição e decomposição”, tendo como conteúdo Decomposição de Figuras Planas.

O percentual de alunos que acertou o item foi de 27%. 73,8% dos professores foram de opinião que cerca de metade e bem menos que a metade dos alunos acertaria o item, o que de fato se confirmou. Para eles, os alunos tenderiam a escolher a opção b, o que de fato aconteceu e a principal dificuldade seria a obtenção dos dados da figura.

²⁸ O descritor 3M27 significa descritor da 3ª série do Ensino Médio, da disciplina de Matemática, na ordem 27.

²⁹ O descritor 3M02 significa descritor da 3ª série do Ensino Médio, da disciplina de Matemática, na ordem 02.



Item 6: Um rolo de fita crepe mede 5cm de raio e 5cm de largura. A área ocupada pela fita desenrolada após uma volta do rolo é aproximadamente: (use $\pi = 3,14$)

- a) 125cm²
- b) 157cm²
- c) 314cm²
- d) 628cm²
- e) 785cm²

Resposta certa: b. Dos professores da 3ª série do Ensino Médio, 73% marcaram a opção certa.

O sexto item de Matemática contempla o descritor 3M04³⁰, que tem como habilidade: “Utilizar a planificação para calcular a área da superfície total dos principais sólidos geométricos (pirâmides, cones e cilindros)”. Nesse descritor, o conteúdo é Geometria Espacial. Este item foi classificado como difícil, sendo acertado por apenas 15% dos alunos. Provavelmente, os alunos que não assinalaram a opção corretamente neste item, o fizeram por desconhecerem ou terem dificuldade em modelar o problema e calcular a área lateral do cilindro.

Para os professores, os alunos encontrariam dificuldade em modelar o problema como a de obter a área lateral de um cilindro. Para resolver o item, os alunos deveriam identificar que, após desenrolada, a fita ocupa uma área retangular, de base igual ao comprimento da circunferência do rolo e altura igual à sua largura. O distrator que mais atraiu os alunos foi o da alternativa a (40% de respostas), possivelmente por envolver um número que é múltiplo de 5.

Item 7: João e Manuel são representantes de uma fábrica de autopeças, porém possuem formas diferentes de remuneração. João possui um salário fixo de R\$ 500,00 com uma comissão de R\$ 0,30 por peça vendida. Manoel recebe R\$ 400,00 fixo mais comissão de R\$ 0,60 por peça vendida. Sabendo-se que em determinado mês cada um dos representantes vendeu 230 peças:

- a) Os salários de João e Manoel foram iguais.
- b) João recebeu R\$ 31,00 a mais que Manoel.
- c) João recebeu R\$ 169,00 a mais que Manoel.
- d) Manoel recebeu R\$ 31,00 a mais que João.
- e) Manoel recebeu R\$ 100,00 a mais que João.

Resposta certa: b. A grande maioria dos professores (90%) acertou a resposta.

O último item da prova de Matemática, aplicada aos professores pelo SPAECE 2004, compreende o descritor 3M11³¹, que propõe como habilidade “aplicar o conceito de função e seus elementos (domínio, contradomínio e imagem) analítica ou graficamente”, tendo como conteúdo Inequações do 1º Grau.

De acordo com a avaliação do SPAECE 2004, 70% dos alunos erraram a questão e, para 30% dos professores, a principal dificuldade estaria em entender o enunciado do problema. Provavelmente, os alunos, ao optaram pelos distratores, demonstraram dificuldade em entender o enunciado do problema.

³⁰ O descritor 3M04 significa descritor da 3ª série do Ensino Médio, da disciplina de Matemática, na ordem 04.

³¹ O descritor 3M11 significa descritor da 3ª série do Ensino Médio, da disciplina de Matemática, na ordem 11.



A habilidade para interpretar um gráfico ou tabela não é fácil de adquirir, no entanto, é inerente ao caminho da aprendizagem essa capacidade em que os atos fundamentais de compreensão encontram requisitos favoráveis para acontecer.

Os itens 1 e 7 tratam de assuntos que trabalham, simultaneamente, funções e suas representações e inequações. Sierpinski, de acordo com Mesquita Filho³², relata a existência de cerca de dezenove condições para compreensão do conceito de função e dezesseis obstáculos epistemológicos a serem superados para permitir essa compreensão. Esses podem ser provocados por aspectos filosóficos da Matemática, por um sistema inconsciente (mecânico, sem reflexão) de raciocinar ou por uma idéia errônea da noção de número, dentre outros.

Existem inúmeras representações diferentes de funções, mas, de um modo geral, tabelas, gráficos e fórmula analítica são as mais amplamente conhecidas e usadas em nossas escolas. Ter consciência das limitações de cada uma das representações e do fato que elas representam um mesmo conceito geral é condição fundamental para entender funções. A habilidade para interpretar um gráfico ou tabela não é fácil de adquirir, no entanto, é inerente ao caminho da aprendizagem essa capacidade em que os atos fundamentais de compreensão encontram requisitos favoráveis para acontecer.

Sierpinski³³ propõe que sejam realizadas atividades que estimulem os estudantes a analisar, explicar e encontrar regularidades em fenômenos do cotidiano, que envolvam mudanças. Nesse contexto, a forma analítica de função deve aparecer como instrumento de modelagem destes fenômenos e a utilização de tabelas e métodos de interpolação que tornem de grande valor a compreensão de funções e a identificação daquilo que muda.

2.6. 3ª série do Ensino Médio - Português

Item 1

Mãos Dadas

Não serei um poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Não serei cantor de uma mulher, de uma história.
Não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela.
Não distribuirei entorpecentes ou cartas suicidas,
Não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente,
Os homens presentes, a vida presente.

(ANDRADE, Carlos Drummond de. In: obra completa, 2ª ed. Rio de Janeiro, Aguilar, 1967, p. 111).

³² De Mesquita Filho, J.H., *Os obstáculos epistemológicos no ensino de função*, Monografia apresentada para cumprimento parcial das exigências para o título de Especialista no Ensino de Matemática. UECE, 2004

³³ SIERPINSKA, A., *On Understanding the notion of function*, In: Harel, G. & Dubinsky, E., *The concept of Function: aspects of epistemology and pedagogy*, MAA Notes, 1992, p 25-58.



Para transformar o verso 3 em uma oração subordinada adverbial temporal, devemos substituir a conjunção “e” por:

- a) se;
- b) por que;
- c) quando;
- d) para;
- e) conforme.

Resposta certa: c. A grande maioria (93%) dos professores foi de opinião que a alternativa c era a opção correta.

Esse item se refere ao descritor 3P22³⁴, “empregar mecanismos de articulação frasal (encaixamento, subordinação, coordenação)”, tendo como conteúdo o ensino da gramática. Como o índice de acerto do item foi de 46% por parte dos alunos, significa que mais da metade deles não possuem a habilidade de empregar mecanismos de articulação frasal. Possivelmente, o que pode ter colaborado para o erro:

- a) Os alunos não distinguem o valor sintático-semântico dos conectores, porque aprenderam a regra pela regra, ou seja, desconectada da sua aplicação em textos escritos.
- b) Os conectores se e porque, indicados, respectivamente, nas opções a e b estabelecem relações de sentido possíveis e coerentes entre as duas sentenças.

Conseqüentemente, isso reflete o uso de uma metodologia inadequada na qual a gramática é priorizada em detrimento do ensino da língua em funcionamento nos textos escritos (e/ou orais). Mais relevante seria um ensino voltado para a aprendizagem das relações de sentido que as conjunções sinalizam, do que um ensino centrado nos “apelidos gramaticais” desses conectores. Essa forma de abordar o ensino da língua pelo viés estritamente gramatical, representa grave prejuízo para o aluno, tendo em vista que, fora dos muros da escola, esse conhecimento não contribuirá para a sua ascensão social. O ensino deve, portanto, focalizar o uso da língua nas práticas interativas (escritas ou orais) de seus falantes, pois essa é a função maior da língua e a gramática deveria estar a serviço disso. Não adianta dominar as regras e não saber usá-las no cotidiano.

No tocante ao acerto da questão pela maioria (93%) dos professores, é um bom indício do conhecimento sintático-semântico que eles possuem, quer tenham sido formados nos moldes tradicionais, pela reflexão advinda da descrição exaustiva da língua, ou nos moldes mais modernos da lingüística textual, pela reflexão acerca do funcionamento da língua nos textos. Quanto à minoria (7%) que errou a questão, considerando os aspectos puramente profissionais, pode-se levantar a hipótese: possivelmente, não possui formação em Letras e nenhuma afinidade com a disciplina de Língua Portuguesa.

Considerando o binômio professor/aluno e a competência lingüístico-comunicativa de cada um, pode-se afirmar que, teoricamente, há proporcionalidade entre o erro de ambos, pois um item nos moldes deste deveria apresentar 100% de acerto pelo professorado.

Tendo em vista o quadro que se apresenta atualmente, um programa de formação docente deveria contemplar, para suprir a deficiência, tópicos relacionados à lingüística textual, aos gêneros textuais e à conexão existente entre língua, socieda-

Considerando o binômio professor/aluno e a competência lingüístico-comunicativa de cada um, pode-se afirmar que, teoricamente, há proporcionalidade entre o erro de ambos, pois um item nos moldes deste deveria apresentar 100% de acerto pelo professorado.

³⁴ Os descritores referidos fazem parte da Matriz de Referência da SEDUC e estão assim representados: o primeiro número compreende a série; a letra, a disciplina e os números a seguir correspondem o número de ordem do descritor. Por exemplo, 3P22 significa descritor da 3ª série do Ensino Médio, da disciplina de Língua Portuguesa, na ordem 22.



de e cultura. Seria esta formação oportuna para aluno, professor, para o sistema educacional e, conseqüentemente, para a sociedade. Mas, esta formação deveria ser centrada na aplicação dos conhecimentos teóricos, tendo em vista que as maiores deficiências dos professores estão exatamente em saber articular a teoria à prática do ensino da língua.

Item 2

Brinquedos incendiados

Uma noite houve um incêndio num bazar. E no fogo total desapareceram consumidos os seus brinquedos. Nós, crianças, conhecíamos aqueles brinquedos um por um, de tanto mirá-los nos mostruários – uns, pendentes de longos barbantes: outros, apenas entrevistados em suas caixas.

(...)

O incêndio, porém, levou tudo. O bazar ficou sendo um famoso galpão de cinzas.

Felizmente, ninguém tinha morrido – diziam em redor. Como não tinha morrido ninguém? – pensavam as crianças. Tinha morrido um mundo e, dentro dele, os olhos amorosos das crianças, ali deixados.

E começávamos a pressentir que viriam outros incêndios. Em outras idades. De outros brinquedos. Até que um dia também desaparecêssemos sem socorro, nós, brinquedos que somos, talvez, de anjos distantes! (MEIRELES, Cecília. In: Janela Mágica, São Paulo, Moderna, pp. 13-14)

O fato de o narrador ter questionado: “Como não tinha morrido ninguém?”, nas linhas 6 e 7, representa:

- a) a sua indignação pelo fato de os brinquedos terem sido destruídos;
- b) a sua conformação pelo fato de ninguém ter morrido;
- c) a sua dúvida com relação a autoria do incêndio;
- d) a sua dúvida se os brinquedos foram destruídos ou não;
- e) a sua certeza em relação ao incêndio no bazar.

Resposta certa: a. O item apresentado para os professores recebeu 86% de indicação na alternativa a.

Com conteúdo direcionado para a Leitura, o item contempla o descritor 3P03³⁵: “depreender de uma afirmação explícita outra afirmação implícita, exigindo do aluno a habilidade de estabelecer sentidos, através de inferências, auxiliado pelo contexto e pelo universo temático”. Considerando que o percentual de alunos que acertou a questão foi de 38% implica que 62% do total de discentes errou, refletindo a dificuldade já “cristalizada” dos alunos em compreender/interpretar textos, conforme opina o professor na sondagem. Nessa perspectiva, algumas hipóteses podem ser levantadas para explicar o erro:

- a) A escolha pela opção b se justifica pelo fato de que esta aponta para uma informação facilmente localizável na superfície do texto.
- b) O aluno não desenvolveu ainda, embora devesse, a habilidade de compreender mensagens em que predomina a linguagem figurada. Como se sabe, um leitor proficiente lê além do que está expresso nas palavras, sendo capaz de detectar os seus diversos sentidos.

³⁵ O descritor 3P03 significa descritor da 3ª série do Ensino Médio, da disciplina de Língua Portuguesa, na ordem 03.



- c) A natureza de uma pergunta retórica, na qual se fornece a resposta, somada à inabilidade de compreender a linguagem figurada, pode ter causado uma certa indecisão e induzido o aluno ao erro.
- d) O desvio de sentido do interrogativo “como”, de certa forma, pode ter contribuído na percepção do leitor e, por conseguinte, provocado o erro.

Para acertar o item, o aluno precisava articular o significado da pergunta “Como não tinha morrido ninguém?” com o que está enunciado nas alternativas possíveis, no caso “a sua indignação pelo fato de os brinquedos terem sido destruídos”. A alternativa **b** atraiu a atenção de cerca de 1/3 dos candidatos, provavelmente por afirmar “ninguém ter morrido”, o que reduplica a informação do enunciado. As alternativas **c** (11%), **d** (8%) e **e** (10%) registraram tais escolhas por ancorar sua proposição em “dúvida” e “certeza”, termos que escapam aos limites do questionamento em análise.

Na opinião de 34% dos professores a maior dificuldade dos alunos estaria relacionada a compreensão deficiente do texto. Admitindo que avaliações educacionais, de caráter externo, como o SPAECE, SAEB e ENEM exploram basicamente a competência dos alunos em compreenderem textos e que isso ainda não está bem consolidado na prática da escola, o descompasso entre a aprendizagem escolar e o desempenho dos alunos nas avaliações externas é notório.

Quanto ao desempenho do professor que atingiu um nível de 86% de acerto no item, revela que os mesmos possuem a competência requerida, no entanto, ainda não encontraram o caminho para desenvolvê-la no alunado. Mas, se por um lado esse percentual é animador, por outro não se deve ignorar que 14% não possuem essa competência. Isso, possivelmente, é reflexo de uma rejeição velada ao trabalho com texto na sala de aula, em conformidade com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e dos Referenciais Curriculares Básicos (RCB) do Estado e, como se observa, interfere negativamente no desempenho do aluno.

Admitindo que avaliações educacionais, de caráter externo, como o SPAECE, SAEB e ENEM exploram basicamente a competência dos alunos em compreenderem textos e que isso ainda não está bem consolidado na prática da escola, o descompasso entre a aprendizagem escolar e o desempenho dos alunos nas avaliações externas é notório.

Item 3

A televisão tem poder hipnótico?

Argumentos criticando programas violentos e de forte erotismo na televisão são geralmente utilizados para explicar os problemas de violência envolvendo jovens, o que é pura ilusão. Não se pode acreditar que a televisão seja completamente culpada pelo comportamento dos adolescentes.

Esses argumentos escondem um fato muito importante: o desinteresse, ou seja do Governo, ou seja, dos Pais, pelos adolescentes da atualidade.

O Governo nada faz para dar o mínimo de educação aos menos favorecidos, que acabam crescendo nas ruas e, conseqüentemente, tendo uma visão distorcida e particular do que é certo ou errado. Assim, os chamados “bandidos” são, geralmente, adolescentes sem poder de escolha, lutando para sobreviver e apelando, muitas vezes, para a violência.

Os mais favorecidos, por sua vez, estão cada vez mais “soltos no mundo”, já que seus pais estão tendo que trabalhar mais para sustentar a família e têm pouco tempo para os filhos. Não possuindo quem imponha limites, esses “soltos no mundo” se acham capazes de fazer qualquer coisa, como, por exemplo, queimar mendigos na rua.

A violência, então, é uma consequência da precária estrutura social e não da influência televisiva como dizem.

É claro que não se pode imunizar (sic) completamente a TV dessa situação atual. Muitos programas passados nos horários de audiência formada principalmente por adolescentes são exageradamente violentos e poderia (sic) passar por



uma certa censura. Porém, existem ainda alguns documentários educativos que podem auxiliar os adolescentes a ter uma visão crítica dos fatos.

Logo, o problema da violência é bem mais profundo que qualquer “filme de bandido”. Não se pode achar que a solução é desligar a TV, e sim dar mais atenção à ação do jovem na atualidade. Afinal, a televisão não tem poder hipnótico, tem?

(ABAURRE, Maria Luiz; PONTARA, Marcela Nogueira; FADEL, Tatiana; Português, Língua e Literatura; Editora Moderna, p.190.)

De acordo com o texto, o último argumento utilizado pelo autor para reforçar seu ponto de vista é:

- a) “Não se pode acreditar que a televisão seja completamente culpada...”
- b) “O Governo nada faz para dar o mínimo de educação aos menos favorecidos...”
- c) “É claro que não se pode imunizar (sic) completamente a TV dessa situação atual.”
- d) “...o problema da violência é bem mais profundo que qualquer “filme de bandido.”
- e) “Não se pode achar que a solução é desligar a TV, e sim dar mais atenção à ação do jovem...”

Resposta certa: d. Menos da metade dos professores de Língua Portuguesa (48%) indicou a opção d como a correta.

O item 3 compreende o descritor 3P16³⁶: “Analisar a seleção de argumentos de um texto”. Também voltado para a área da Leitura, requer dos alunos a habilidade de relacionar, em um texto, os argumentos apresentados ao ponto de vista do autor. O índice de acerto dos alunos em 45% implica que mais da metade, ou seja, 55% não conseguiram resolver corretamente o item. Algumas hipóteses podem ser levantadas para explicar os erros:

- a) O desconhecimento, por parte do aluno, do que seja argumento e ponto de vista.
- b) O desconhecimento, por parte do aluno, acerca do modelo requerido para produção de tipos de textos de teor argumentativo.
- c) A falta de domínio técnico quanto ao desenvolvimento do tipo de texto de teor argumentativo, considerando a progressão das informações nele contido, em favor da tese defendida pelo autor.
- d) Os aspectos acima justificam a pulverização da escolha dos alunos nas quatro opções incorretas.

Como se percebe, o aluno não foi orientado adequadamente para a compreensão de tipos de texto de teor argumentativo no que se refere aos campos conceitual, técnico e pragmático. A consequência de uma metodologia inadequada para as atividades, com tipos de textos dessa natureza, reforça os modelos inoperantes de ensino e aprendizagem vivenciados ainda nas nossas escolas. A opinião dos professores sobre a opção errada mais escolhida pelos alunos se dividiu pelas quatro alternativas, o que, de fato, aconteceu.

Chama a atenção o fato de 48% dos professores ter errado o item, revelando acentuado grau de dificuldade por parte dos docentes com relação à compreensão de tipos de textos de teor argumentativo. Isso, provavelmente, é reflexo do tratamento equivocado que tem permeado o livro didático, no que diz respeito à abordagem de ensino da língua na perspectivas dos gêneros textuais e sua associação às seqüências discursivas básicas.

³⁶ O descritor 3P16 significa descritor da 3ª série do Ensino Médio, da disciplina de Língua Portuguesa, na ordem 16.



Numa possibilidade de intervenção, necessário se faz um processo de formação de professores com base numa abordagem de ensino e aprendizagem da língua numa perspectiva sócio-interacionista, conforme orientam os documentos legais de normas e diretrizes de ensino da Língua Portuguesa, dentre os quais se destacam a LDBEN (Lei 9394/96), os PCNEM e os RCB.

Item 4

Filhos

Filhos... Filhos?

Melhor não tê-los

Mas se não o temos

Como sabê-lo?

(Vinícius de Moraes. *Série Novo Ensino Médio*, de João Domingues Maia. Editora Ática, p.31.)

Os poetas costumam utilizar a pontuação como um recurso expressivo. No texto, há no 1º verso o uso de reticências com a intenção de:

- a) marcar a interrupção da frase.
- b) exprimir uma dúvida do autor.
- c) indicar que a idéia vai além do expresso.
- d) mostrar que os filhos são importantes.
- e) refletir a preguiça do autor.

Resposta certa: c. Pouco mais da metade dos professores (52%) marcou a resposta certa.

O quarto item contempla o descritor 3P17³⁷: “Avaliar o efeito de sentido conseqüente do uso de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas)”. Enfocando Leitura e Compreensão de textos, esse item exige dos alunos a competência de avaliar o efeito de sentido, conseqüente do uso da pontuação expressiva, no caso, das reticências em textos literários. O percentual de acerto dos alunos no referido item foi de 39%. A seleção acertada da resposta deveu-se ao exercício preciso da pontuação, especialmente no que se refere ao emprego de reticências. A opção pela alternativa a (11%) incorreu na confusão entre os sentidos terminantes de “interromper” e de “ampliar” o entendimento. A escolha da alternativa b (27%), muito provavelmente, foi influenciada pelo ponto-de-interrogação, que finalizava o verso citado no enunciado. A solução das alternativas d e e, respectivamente com 19% e 3% de preferência, denunciam um entendimento superficial e apressado tanto do uso de pontuação em si, quanto do exercício de compreensão e interpretação textual.

A relevância desse percentual de erro nos impulsiona a especular sobre o que pode ter contribuído para o erro:

- a) As reticências também têm a função de marcar a interrupção da frase, embora não seja o caso específico do exemplo apresentado.
- b) As reticências têm a função de exprimir uma dúvida do autor, embora não se adeque à solicitação do item.
- c) O desconhecimento do emprego desse sinal de pontuação utilizado como recurso lingüístico com função expressiva em textos literários.

³⁷ O descritor 3P17 significa descritor da 3ª série do Ensino Médio, da disciplina de Língua Portuguesa, na ordem 17.

Para 49% dos professores, a alternativa errada mais escolhida pelos alunos seria a opção a, o que não aconteceu, pois a opção b foi a escolhida por 27% dos estudantes.

Na realidade, o que se infere do alto percentual de erro é que a metodologia aplicada ao ensino da pontuação não desenvolve a contento a competência lingüístico-gramatical do aluno. Possivelmente, em decorrência de ser ainda estudada como um fim em si mesma, não sendo considerados os aspectos sintático-semânticos implicados no uso da linguagem estética, predominantemente conotativa.

Deve ser motivo de preocupação o fato de 48% dos professores terem errado o item, o que significa dizer que quase a metade dos docentes apresenta deficiência no uso das reticências em textos literários. Considerando que quase a metade dos mestres não possui tal domínio, o resultado apresentado pelos alunos é altamente esperado, por constituir um reflexo das competências do professor.

Deve ser motivo de preocupação o fato de 48% dos professores terem errado o item, o que significa dizer que quase a metade dos docentes apresenta deficiência no uso das reticências em textos literários.

No tocante à estrutura do item, o professor comete desvio semelhante ao do aluno, tendo em vista que a sua leitura sobre o funcionamento da língua é baseada, geralmente, em livros didáticos e gramáticas normativas.

Além do que já se argumentou em favor da necessidade de formação específica na disciplina ministrada pelo professor, acrescenta-se a inclusão de estudos relativos à Literatura voltados para a Estilística, privilegiando uma abordagem metodológica de integração teoria e prática. Algo que, de certa forma, contribuirá também para um ensino de Literatura funcional e produtivo, ou seja, de valorização da sua função estética.

Item 5

Tomando como referência os versos iniciais da Canção do Exílio, de Antônio Gonçalves Dias e empregando apropriadamente os verbos do primeiro quadrinho no pretérito imperfeito do indicativo, teríamos:



- a) Tinha - cantava.
- b) Tivera - cantara.
- c) Teve - cantou.
- d) Teria - cantaria.
- e) Terá - cantará.



Resposta certa: a. Foram 86% dos professores que marcaram a alternativa correta.

O último item de Língua Portuguesa, aplicado aos professores participantes do SPAECE 2004, refere-se ao descritor 3P23³⁸: “Empregar apropriadamente tempos e modos verbais”. Diferentemente dos demais, nesse item, o conteúdo abordado foi Gramática, requerendo dos alunos a competência de empregar apropriadamente os tempos verbais. O percentual de acerto dos alunos no referido item foi de 27%. Para acertar o item, o aluno precisava reconhecer eficientemente o emprego do pretérito imperfeito do indicativo, solicitado no enunciado do item. A seleção da alternativa a (27%) deveu-se ao reconhecimento das flexões de pretérito imperfeito aplicadas aos verbos “ter” e “cantar”. A opção pelas alternativas b (23%), c (15%), d (17%) e e (13%) revela o desconhecimento pelos alunos tanto do imperfeito do indicativo quanto dos tempos a ele relacionados. Os resultados depreendidos das respostas a esse item apontam para a necessidade de uma revisão urgente da identificação e do emprego dos tempos e modos verbais.

O que pode ter contribuído para o erro:

- a) O desconhecimento do aspecto verbal estabelece dúvidas quanto aos tempos do pretérito do indicativo.
- b) A escolha por uma opção não satisfatória ao contexto, demonstra a inabilidade do aluno de utilizar aspectos formais da linguagem.
- c) Possivelmente, o aluno cometeu um erro de hipercorreção, ou seja, não confiou nos seus conhecimentos, optando pela opção errada.

Para os professores, a opção errada mais escolhida pelos alunos seria a letra c, fato contrariado, uma vez que a opção mais escolhida foi a letra b. Para 48,6% dos professores, a maior dificuldade dos alunos para responder esta questão está na inabilidade em estabelecer correspondência entre tempos verbais.

Mediante o resultado apresentado, pode-se afirmar a complexidade do assunto, aliada a uma metodologia inadequada de estudo da gramática, desvinculada do uso que dela se faz na produção de textos escritos. Isso ratifica que o ensino gramatical, numa perspectiva simplesmente normativa, colabora para o insucesso do aluno, conforme demonstra o percentual de 73% de erros cometidos no referido item.

No caso do professor, que atingiu um percentual significativo de 86% de acerto, embora represente um bom desempenho, deve ser motivo de preocupação o fato de 14% não ter obtido o êxito esperado. Nessa perspectiva, isso significa dizer que o professor é uma vítima do próprio ensino que ministra e da metodologia por ele empregada. Considerando que 14% não possuem a competência de empregar adequadamente os tempos verbais, com certeza a desproporcionalidade entre o quantitativo de alunos/professores foi suficiente para o resultado apresentado pelo aluno, visto que apenas 27% do alunado lograram êxito no item, enquanto 73% não obtiveram sucesso.

No tocante à estrutura do item, embora o professor não cometa desvio semelhante ao do aluno, é representativo o percentual de 14% sem a competência requerida, apontando lacunas na sua formação que necessitam ser supridas através de uma formação continuada com foco numa abordagem de ensino gramatical que privilegie o uso das estruturas linguísticas nos seus aspectos mais funcionais, ou seja, de uso da língua em textos escritos.

No caso do professor, que atingiu um percentual significativo de 86% de acerto, embora represente um bom desempenho, deve ser motivo de preocupação o fato de 14% não ter obtido o êxito esperado. Nessa perspectiva, isso significa dizer que o professor é uma vítima do próprio ensino que ministra e da metodologia por ele empregada.

³⁸ O descritor 3P23 significa descritor da 3ª série do Ensino Médio, da disciplina de Língua Portuguesa, na ordem 23.



3. Análise dos itens: constatações

Ao analisar os itens do Relatório de Avaliação do Professor, aplicados junto aos docentes, algumas constatações podem ser apontadas sobre os prováveis motivos que levam os alunos ao erro das questões das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, nas três séries trabalhadas pelo SPAEECE. Os quadros a seguir apresentam, de forma resumida, as relações entre percentuais de acertos de professores e alunos, bem como o assunto abordado em cada item.

4ª série EF – Língua Portuguesa

Item	% Acerto Professores	% de Acerto Alunos	Assunto do Item
1	97	61	Compreensão e interpretação do texto
2	95	29	Estrutura do texto
3	95	42	Compreensão e interpretação do texto
4	84	46	Compreensão e interpretação do texto
5	88	30	Compreensão e interpretação do texto
6	96	ND*	Compreensão e interpretação do texto
7	92	ND*	Compreensão e interpretação do texto

* ND = não disponível no Relatório

8ª série EF – Língua Portuguesa

Item	% Acerto Professores	% de Acerto Alunos	Assunto do Item
1	80	38	Compreensão e interpretação do texto
2	93	77	Compreensão e interpretação do texto
3	76	32	Estrutura do texto
4	82	70	Compreensão e interpretação do texto

3ª série EM – Língua Portuguesa

Item	% Acerto Professores	% de Acerto Alunos	Assunto do Item
1	93	46	Gramática
2	86	38	Leitura
	48	45	Leitura
3	52	39	Leitura e Compreensão de textos
4	86	27	Gramática

4ª série EF – Matemática

Item	% Acerto Professores	% de Acerto Alunos	Assunto do Item
1	96	48	Números e Operações
2	97	52	Números e Operações
3	97	43	Números e Operações
4	97	39	Grandes e Medidas
5	90	37	Números e Operações
6	56	9	Números e Operações
7	90	55	Espaço e Forma

8ª série EF – Matemática

Item	% Acerto Professores	% de Acerto Alunos	Assunto do Item
1	84	25	Números e Operações
2	76	20	Números Racionais
3	64	51	Sistema Métrico Decimal
4	76	27	Teorema de Pitágoras
5	88	38	Razão e Proporção
6	63	25	Área de Figuras Geométricas
7	66	18	Teorema de Tales

3ª série EM – Matemática

Item	% Acerto Professores	% de Acerto Alunos	Assunto do Item
1	31	12	Representação Gráfica de Função
2	77	15	Geometria Analítica
3	69	69	Geometria Espacial
4	20	17	Probabilidade
5	75	27	Decomposição de Figuras Planas
6	73	15	Inequações do 1º grau
7	90	30	Geometria Espacial

No que diz respeito a disciplina Língua Portuguesa, registram-se apenas dois itens da 3ª série do Ensino Médio, em que o percentual de acerto dos professores foi inferior a 75%. No caso de Matemática, foram oito os itens que os professores apresentaram percentual de acerto inferior a 75%, sendo um item de 4ª série do EF, três de 8ª série de EF e quatro de 3ª série do EM.

Enquanto as dificuldades dos professores de Língua Portuguesa situam-se no assunto Leitura e Compreensão de Textos, em Matemática são diversos os assuntos que os professores apresentam fragilidades cognitivas: Números e Operações, Sistema Métrico Decimal, Áreas de Figuras Geométricas, Teorema de Tales, Representação Gráfica de Função, Geometria Espacial e Probabilidade.

Os resultados dos professores podem estar associados a algumas variáveis analisadas em textos anteriores, entre elas:



Isto nos leva a especular sobre a sistemática de avaliação escolar que vem sendo desenvolvida nas escolas, que estão longe de exercer papel diagnóstico, contínuo, formativo ou somativo, como propõem os documentos oficiais e as propostas pedagógicas das escolas.

- A formação de nível superior dos professores de 4ª série do EF ser em Pedagogia (52,7%) e formação de nível médio em Magistério (14,4%), cujos currículos não contemplam disciplinas específicas, abordando os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Os domínios cognitivos dos professores situam-se no âmbito dos saberes adquiridos quando de seu percurso escolar na educação básica, muitas vezes, com significativas lacunas epistemológicas.
- No caso da 8ª série de EF, os dados mostraram que de 39% a 41,9% dos docentes possuem formação de nível superior em Pedagogia, o que cria grandes dificuldades epistemológicas no que tange aos conteúdos das duas disciplinas, impedindo o sucesso na transposição didática e na prática docente, de modo geral.
- Na 3ª série do Ensino Médio, o percentual de professores com nível superior em Pedagogia é de 15,5% e 18,8%, atuando em Matemática e Língua Portuguesa, respectivamente. Agregue-se a isso a formação de nível superior em outros cursos, que é de 26,6% em Matemática e 20,1% em Língua Portuguesa. Considerando a abrangência dos conteúdos curriculares das duas disciplinas, o grau de aprofundamento exigido para esse nível de ensino e a abordagem a partir dos eixos da interdisciplinaridade e contextualização, é de se esperar que os docentes com formações de nível superior diversificadas encontrem dificuldades metodológicas, epistemológicas e de transposição didática desses conteúdos.
- A formação continuada ser programada sem considerar as reais demandas dos docentes nem levar em consideração dados levantados em diagnósticos dessa natureza.
- O pouco hábito de leitura dos docentes e uma visão eminentemente instrumental da língua materna, levando-os a uma abordagem metodológica restrita. No caso de Matemática, são muitas as lacunas de conhecimentos dos docentes, levando a dedução de que um número bastante grande de professores não possui formação nem na disciplina, nem mesmo em área afim.

Não existe uma relação direta entre o percentual de acerto dos professores e o percentual de acerto dos alunos. O que os dados revelam é um significativo desconhecimento por parte dos docentes acerca dos seus alunos e do desempenho escolar destes. Isto nos leva a especular sobre a sistemática de avaliação escolar que vem sendo desenvolvida nas escolas, que estão longe de exercer papel diagnóstico, contínuo, formativo ou somativo, como propõem os documentos oficiais e as propostas pedagógicas das escolas. Afinal de contas, para que estão servindo as avaliações aplicadas aos alunos ao longo do ano letivo? De que forma e com que objetivos elas estão sendo preparadas? O que os professores têm em mente quando elaboram suas avaliações?

Merece reflexão os dados identificados quanto ao cumprimento do conteúdo programático, que situa-se na faixa de 40% a 60%. Se, por um lado, os erros dos alunos podem estar relacionados ao fato de não terem sido apresentados aos assuntos, por outro lado, o fato do professor não trabalhar aquele conteúdo pode estar relacionado ao seu frágil conhecimento sobre o assunto.



O quadro a seguir apresenta o conjunto de dificuldades identificadas nos alunos quando da resolução dos itens aplicados aos professores.

Língua Portuguesa – 4ª série	Matemática – 4ª série
<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em entender a linguagem poética e as mensagens nela contida. • Dificuldade em distinguir os diversos gêneros textuais e de reconhecer os efeitos de sentido decorrentes do uso do travessão. • Dificuldade em perceber a sequência lógica das frases. • Desconhecimento do significado dos conectores frasais. • Dificuldade em fazer a relação do tema trabalhado no texto com o conhecimento de mundo, ou seja, estabelecer a contextualização. • Desconhecimento das características de personagens clássicos da literatura (D. Quixote, no caso). • Dificuldade em distinguir os limites definidores dos gêneros textuais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura incompleta do enunciado. • Dificuldade em calcular uma porcentagem. • Falta de atenção na leitura de número por extenso. • Dificuldade em operar com frações abstratamente. • Dificuldade em ler medições numa reta numerada e desconhecimento de quantos centímetros correspondem a um metro e meio. • Dificuldade em comparar números decimais. • Desconhecimento da forma de transformar uma fração em decimal. • Dificuldade em distinguir formas geométricas (trapézios de triângulos, por exemplo).
Língua Portuguesa – 8ª série	Matemática – 8ª série
<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em entender o enunciado. • Dificuldade em interpretar denotativamente a frase e o provérbio. • Dificuldade em resolver a questão e não conhecer a diferença entre discurso direto e indireto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura incompleta do enunciado. • Dificuldade em montar um sistema que representasse adequadamente a situação dada no problema. • Dificuldade em transformar a fração em número decimal e operar com decimais. • Dificuldade em transformar a fração em número decimal e operar com decimais. • Dificuldade em reduzir unidades de medida de área e de dividir área. • Desconhecimento do Teorema de Pitágoras. • Dificuldade em distinguir proporcionalidade direta e inversa. • Dificuldade em decompor a figura em partes para o cálculo de áreas conhecidas. • Desconhecimento do Teorema de Tales e dificuldade em aplicá-lo.
Língua Portuguesa – 3ª série EM	Matemática – 3ª série EM
<ul style="list-style-type: none"> • Desconhecimento do valor sintático-semântico dos conectores frasais. • Leitura e compreensão deficiente do texto e/ou de seu enunciado. • Desconhecimento e dificuldade no uso das reticências (para expressar dúvidas, no caso dessa questão). • Falta de habilidade em estabelecer correspondência entre tempos verbais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em relacionar as velocidades nos diversos trechos com as inclinações das retas. • Desconhecimento das fórmulas relativas às funções do 1º grau. • Desconhecimento das fórmulas dos volumes das formas geométricas (cone e cilindro, nesta questão). • Desconhecimento do conceito de probabilidade. • Dificuldade em descobrir e interpretar os dados presentes nas figuras geométricas. • Dificuldade em modelar o problema como o de obter a área lateral de um cilindro. • Dificuldade em entender o enunciado.



O levantamento das deficiências de aprendizagem dos alunos ratifica, ainda mais, a necessidade de se investir na formação continuada do docente, tanto em nível de cursos de capacitação dirigidos às áreas com lacunas de conhecimento e aprendizagem, como de qualificações mais gerais. Nessa perspectiva, as dificuldades de professores e, em maior escala, de alunos, em resolver alguns temas abordados em Língua Portuguesa e Matemática, poderão ser atingidas mais incisivamente.

4. Considerações Finais e Recomendações

O levantamento das deficiências de aprendizagem dos alunos ratifica, ainda mais, a necessidade de se investir na formação continuada do docente, tanto em nível de cursos de capacitação dirigidos às áreas com lacunas de conhecimento e aprendizagem, como de qualificações mais gerais.

Em relação às expectativas dos professores sobre o desempenho de seus alunos na prova do SPAECE 2004, podemos concluir que, em termos gerais, há divergências entre as opiniões dos professores pesquisados e o que de fato seus alunos são capazes de fazer, ou seja, em alguns casos, os desempenhos dos alunos superavam as expectativas dos professores, em outros, ficavam aquém das expectativas. Todavia, há indícios de expectativas mais favoráveis por parte dos professores em torno da aprendizagem dos alunos, diferentemente da pesquisa realizada em 1993.

Pesquisadores americanos, desde a década de 1960, já mencionavam que “alunos vistos de forma negativa pelos professores tendem a fracassar na escola; ao contrário, quando se acredita nas possibilidades de sucesso, encarando-se os alunos de forma positiva, apoiando-os e encorajando-os a vencer dificuldades, a tendência é ter fortalecida a auto-estima – serem obtidos melhores resultados” (Jakobson e Rosenthal, cit. em Relatório do Sistema de Avaliação Básica (SAEB), 1995, p. 157).

Esse estudo exploratório tratou de uma questão considerada inovadora no meio educacional, no que se refere ao instrumento cognitivo aplicado junto aos professores pesquisados. As análises feitas pelos especialistas de currículo de Língua Portuguesa e de Matemática da SEDUC, descritas anteriormente, indicam alguns pontos favoráveis e desfavoráveis na formação e prática docente dos professores cearenses da rede pública.

No caso de Língua Portuguesa, as fragilidades e deficiências ratificam as indicações dos especialistas de que a metodologia aplicada em sala prioriza a gramática, ao invés do ensino da Língua em funcionamento, tanto nos textos escritos, como orais. Por conseguinte, o alunado carece de um ensino da Língua Materna na perspectiva de gêneros textuais, considerando o desenvolvimento de uso da Língua, a sua funcionalidade e assim deixar de ser trabalhado exclusivamente o uso do texto, principalmente, para aula de teoria gramatical.

O alunado carece de um ensino da Língua Materna na perspectiva de gêneros textuais, considerando o desenvolvimento de uso da Língua, a sua funcionalidade e assim deixar de ser trabalhado exclusivamente o uso do texto, principalmente, para aula de teoria gramatical.

Frente a isso, se torna mais visível à necessidade de um programa de Formação Continuada e em serviço, voltado a contemplar tópicos da Lingüística textual, dos gêneros textuais e da relação entre Língua, sociedade e cultura. Isso tudo articulando teoria à prática do ensino da Língua, superando assim uma provável rejeição de se trabalhar o texto em classe, de acordo com as orientações dos PCN e dos RCN da SEDUC.

4.1 Recomendações

As recomendações aqui apresentadas tomaram como base o estudo exploratório realizado com os dados do SPAECE 2004. O foco central desse trabalho foi delinear o perfil do professor cearense a partir de algumas variáveis disponibilizadas. Acredita-se que desvendar o cotidiano do professor também é uma forma de construção do conhecimento e um fator importante para a definição de políticas educacionais voltadas para esses atores principais do cenário escolar.



Vale destacar que os dados indicam a necessidade de políticas educacionais com ênfase na valorização dos professores. Assim, dentre outros aspectos, sugere-se:

- Desenvolver mecanismos que tornem as avaliações mais acessíveis para os professores e gestores da rede pública, servindo de parâmetros para a Avaliação Institucional da escola.
- Potencializar a política de valorização dos profissionais da Educação, procurando conceber os cursos de formação Inicial e Continuada na perspectiva de implementação de um Plano de Cargos e Salários, possibilitando o progresso funcional.
- Estimular e apoiar a Formação centrada na escola, tomando como bases os resultados das avaliações macro.
- Potencializar um sistema de acompanhamento pedagógico, articulado ao Programa de Gestão Integrada da Escola, a fim de que possa se constituir num fórum privilegiado para a discussão dos resultados do SPAECE e tomadas de decisão.
- Desenvolver mecanismos de acompanhamento pedagógico que possam elevar para 100% o percentual de cobertura dos conteúdos previstos nos RCB, uma vez que, como vimos nesse estudo, se encontra em torno de 60 a 80%.
- Fomentar as políticas de acesso aos bens culturais, articulando atividades conjuntas de suporte para a formação cultural dos professores entre as instituições públicas e privadas.

Por fim, considera-se que a Formação Continuada é importante, mas não suficiente como estratégia de intervenção qualitativa na prática docente. Desse modo, não deve ser uma ação isolada, mas integrada a um programa mais amplo previsto para o professor e que contemple, ao mesmo tempo, a política de pessoal, organização e gestão do trabalho docente, incluindo entre outros os seguintes componentes: formação inicial e continuada de qualidade, condições de trabalho suficiente e adequadas, salários dignos, gestão compartilhada, etc.



Referências Bibliográficas

- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria do Ensino do Primeiro e Segundo Graus, Universidade Federal do Ceará, Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura. **Avaliação da Educação Básica no Nordeste Brasileiro**. Relatório Técnico Nº1: Descrição do Trabalho de Campo. Fortaleza, Ceará, 1982.
- CEARÁ, Secretaria da Educação Básica/NPA. **Relatório Geral do Sistema Permanente de Avaliação do Ensino do Ceará**. Fortaleza, Ceará, 2004.
- CEARÁ, Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes para Educação Básica 2005**. Gráfica e Editora Nacional, 2004.
- CEARÁ, Secretaria da Educação Básica, Fundação CESGRANRIO. **Relatório Geral. Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará**, 2005.
- CEARÁ, Secretaria da Educação Básica, Fundação CESGRANRIO. **Relatório Pedagógico: Análise de Itens Língua Portuguesa**. Ceará, 2005
- CEARÁ, Secretaria da Educação Básica, Fundação CESGRANRIO. **Relatório Pedagógico: Análise de Itens Matemática**. Ceará, 2005.
- CEARÁ, Secretaria da Educação Básica. **Plano de Educação Básica, Escola Melhor, Vida Melhor**. Ceará, 2003/2006.
- CEARÁ, Secretaria da Educação Básica. **Relatório Geral do Sistema Permanente de Avaliação do Ceará**. Fortaleza, 1996.
- CEARÁ - Secretaria de Educação Básica, Universidade Federal do Ceará. **Relatório Final: Identificação de Dificuldades na Aprendizagem de Conceitos Matemáticos nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (SPAECE-MAT)**. Fortaleza, 2002.
- COELHO, Sylvia Maria de Aguiar. **Experiências do Ceará na aplicação dos resultados de pesquisas e avaliações**, em marco de aprendizagem contínua em avaliação. Salvador - 12 a 14 de dezembro de 2001. Salvador, Bahia, 2001.
- LIMA, Alessio e PEQUENO, Iaci. **Avaliação do Sistema Educacional do Ceará - Via Internet**. Fortaleza, 2003.
- PEQUENO, Maria Iaci Cavalcante. **Uma visão sobre a avaliação em larga escala no Estado do Ceará, na vertente da avaliação do rendimento escolar**, em marco de aprendizagem contínua em avaliação. Salvador - 12 a 14 de dezembro de 2001. Salvador, Bahia, 2001.
- RAVELA, Pedro. **Como os sistemas nacionais de avaliação educativa da América Latina apresentam seus resultados**. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e no Caribe (PREAL), 2002.
- SCHULLER, Cristina Rodriguez. "Chile: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación - características y uso de los resultados de la evaluación para mejorar la calidad" em BOMENY Helena (org). **Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana**. Relidades @ desafios. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.
- WORTHEN, Blaine e SANDERS, James. **Education Evalution**. New York: London Longman, 1987.



Avaliação Institucional: a Prática Avaliativa da Escola e na Escola

Sylvia Maria de Aguiar Coelho

1. Introdução

A avaliação está presente em todos os momentos de nossas vidas. Podemos avaliar de forma assistemática ou com base em princípios científicos. Na educação, a avaliação surge voltada para a mensuração da aprendizagem, daí, ao falar-se em avaliação faz-se imediatamente a ligação à aprendizagem dos alunos. Apesar dessa centralidade ainda existente em relação à avaliação de aprendizagem, ampliam-se, consideravelmente, outras modalidades de avaliação. Pode-se dizer que, aos poucos, está sendo construída uma cultura avaliativa voltada para vários aspectos da realidade educacional.

Para a construção dessa cultura avaliativa, no Brasil, destaca-se como de fundamental importância o surgimento, em 1990, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Em geral, o que se fazia até então eram pesquisas avaliativas, sem contudo, possuir o estatuto de avaliação de sistema ou institucional. Posterior ao SAEB, no Ceará, é constituído o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), que atualmente é composto pelas vertentes: Avaliação do Rendimento Escolar e Auto-Avaliação Institucional das Escolas (AVALIE_CE).

Esses sistemas são imprescindíveis para nortear as tomadas de decisões a respeito das políticas educacionais. Isso porque, as ações emanadas por um Ministério ou Secretaria envolvem recursos públicos, e assim, nada mais importante saber acerca de seu uso. Dessa forma, fica patente que não se avalia de forma sistemática somente o aluno, mas qualquer programa, projeto, ação ou curso, inclusive, a própria avaliação de aprendizagem, o que se denomina meta-avaliação, ou seja, a avaliação da avaliação.

Esse texto trata inicialmente da avaliação da escola, possibilitada pelos dados obtidos através da Auto-avaliação Institucional (AVALIE_CE), processo vivido pelas escolas da rede estadual, no final de 2005 e que contemplou as seguintes categorias: gestão de pessoas, gestão administrativo-financeira, gestão participativa, gestão pedagógica e gestão de resultados. De uma gama de informação coletadas e analisadas, selecionou-se os aspectos que mais se destacam nas respostas da comunidade escolar. Essas informações, tanto servirão para que se realize a avaliação da escola como para verificar como está se dando a avaliação de aprendizagem no cotidiano desta.

Quanto à avaliação de aprendizagem, descreve-se, brevemente, como esta se dava na prática em relação com a proposta da política educacional, a partir de

Esses sistemas são imprescindíveis para nortear as tomadas de decisões a respeito das políticas educacionais. Isso porque, as ações emanadas por um Ministério ou Secretaria envolvem recursos públicos, e assim, nada mais importante saber acerca de seu uso.



1990, ou seja, as várias tentativas realizadas no Ceará para introduzir na prática pedagógica uma concepção progressista de avaliação de aprendizagem, em contraposição à prática classificatória, pontual e repressora. Para abordar o momento atual, recorre-se aos dados da AVALIE_CE 2005, no sentido de detectar as dificuldades e os avanços ocorridos na prática avaliativa dos professores e verificar se a avaliação da aprendizagem está oferecendo subsídios para o replanejamento. Procura-se saber ainda, qual a avaliação que os alunos fazem sobre a sistemática avaliativa adotada por seu professor.

2. A auto-avaliação da escola

A Auto-avaliação Institucional das escolas públicas do Estado do Ceará foi implantada em 1996 como ação do Projeto Nordeste. A experiência inicial realizada em apenas 44 escolas, sediadas nos municípios de Fortaleza, Maranguape e Icapuí, ganhou força e expandiu-se para a quase totalidade das escolas da rede estadual de ensino, sendo também realizada por algumas da rede municipal.

O modelo de auto-avaliação adotado constitui-se em um processo pautado nos princípios da adesão, da não punição, da globalidade, da legitimidade, continuidade e da publicidade dos resultados, objetivando uma reflexão dos pontos fortes e dos pontos a serem redirecionados e uma tomada de decisão coletiva acerca dos caminhos a serem traçados pela escola, na busca de atingir a qualidade social desejada pela comunidade escolar.

Com arcabouço teórico da avaliação emancipatória (Saul 1988 e 1999) e centrada nos princípios propostos para o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB (Ristoff, 1995), a auto-avaliação das escolas públicas do Ceará passa a integrar, a partir de 2000, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAEECE) como uma de suas vertentes.

O modelo de auto-avaliação adotado constitui-se em um processo pautado nos princípios da adesão, da não punição, da globalidade, da legitimidade, continuidade e da publicidade dos resultados, objetivando uma reflexão dos pontos fortes e dos pontos a serem redirecionados e uma tomada de decisão coletiva acerca dos caminhos a serem traçados pela escola, na busca de atingir a qualidade social desejada pela comunidade escolar.

Tomando como referência os dados obtidos através dos relatórios de um total de 521 escolas da rede estadual, analisados pelos CREDE, é possível realizar uma avaliação global¹ das referidas unidades de ensino, extraíndo-se apenas os pontos considerados como mais significativos, buscando-se resposta para o questionamento: como a escola pública estadual cearense está se auto-avaliando?

De uma forma geral, podemos dizer que a escola da rede estadual se apresenta em processo de transformação, sendo apontados pela comunidade escolar alguns avanços, identificando, porém, ainda grandes desafios em todas as suas dimensões: físicas, humanas, administrativas e pedagógicas.

No que concerne aos aspectos físicos, é uma escola que vem apresentando melhoria em termos de sua infra-estrutura. No que tange a ampliação de acervos das bibliotecas e o trabalho desenvolvido pelas salas de multimeios, 73,1% da comunidade escolar atribuiu conceito **bom**. A organização das bibliotecas e as atividades realizadas pelos Centros de Multimeios foram citadas como um dos três aspectos que alunos de 5ª a 8ª do EF e do Ensino Médio **mais gostam** na escola, na quase totalidade dos Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE). Infere-se das respostas que os Centros de Multimeios parecem estar servindo como um importante instrumento de apoio às atividades dos professores e dos alunos.

¹ A rede estadual de ensino básico, segundo os dados informados nos relatórios dos CREDE, à época do levantamento, possuía um total de 645 escolas, compreendendo 80,8% das escolas (Relatório da Auto-avaliação Institucional - AVALIE_CE 2005/2006).



Apesar desse dado animador, resta o desafio em atender de forma mais eficiente a 26,9% das bibliotecas classificadas como funcionando em estado precário. Chama a atenção, a frequência às bibliotecas por parte dos alunos, registrando-se um percentual superior a 85%, enquanto para os professores a frequência é de 59% e para os demais componentes da comunidade escolar é de 22,2%.

A pouca utilização das bibliotecas pelos professores pode estar relacionada ao restrito tempo dedicado a estudo, em decorrência do acúmulo de atividades, ou ainda, porque o acervo existente não está atendendo diretamente as suas necessidades. Neste último caso, merece atenção a inclusão no acervo de títulos de apoio didático, dirigidos para docentes.

No que se refere as condições das salas de aulas, 77,8% dos alunos de 5ª a 8ª e 73,8% dos alunos de Ensino Médio consideram como satisfatórias, de bom tamanho e com carteiras para todos. Entretanto, reclamam da pouca luminosidade e ventilação, situação essa que vem demonstrar a inadequação das estruturas arquitetônicas dos prédios escolares que não aproveitam adequadamente a luminosidade e, em algumas regiões, a energia dos ventos do Ceará.

Como desafio, permanece a ampliação e melhoria das áreas de lazer, que segundo informação dos alunos, existe em cerca de 50% das escolas e, na melhoria das condições de conservação e limpeza das áreas construídas e não construídas.

A grande reivindicação dos alunos está nas quadras esportivas. Apesar destas já existirem em 63,6% das unidades escolares, apenas 38,5% encontra-se em bom estado de conservação. Para as 36,4% das escolas sem quadra de esportes, o pleito se coloca como urgente. Embora esse equipamento não interfira diretamente nos resultados do rendimento escolar, funciona como um grande incentivo para a permanência dos alunos na escola. Tal fato está relacionado à grande dificuldade de espaços sociais para a população atendida pelas escolas públicas. Assim sendo, não é de estranhar que as atividades extra-classe, tais como, atividades esportivas, culturais e sociais, em geral realizadas nestas quadras, estão entre as três melhores coisas da escola para os alunos em todos os níveis de ensino.

Outros motivos sobre os quais recaem as críticas dos alunos são a organização, a limpeza e a conservação dos espaços físicos, principalmente dos banheiros. Este aspecto foi apontado por 30,9 % dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental e por 33,5% dos alunos do Ensino Médio, como em péssimo estado de conservação. É importante frisar que esse dado é recorrente nos vários levantamentos realizados pela Avaliação Institucional. Mudar essa realidade requer dos usuários e da escola uma nova cultura e a ampliação do número de funcionários capacitados, sensibilizados e dispostos a realizar os serviços de limpeza, bem como de uma gestão escolar atenta as condições de oferta dos serviços educacionais. Sem dúvida, a escola precisa trabalhar junto aos alunos princípios básicos de higiene e conservação de espaços físicos, uma vez que os próprios alunos podem contribuir para a limpeza.

Nesse sentido, o quadro a seguir mostra que a maioria dos funcionários apontam a carência de recursos humanos como o principal problema vivido pela escola. Parte dos servidores (21,1%) refere-se também a inadequação das instalações físicas das escolas, especialmente banheiros, quadras esportivas e a falta de recursos para aquisição de materiais, inclusive de limpeza, enquanto 18,5% apontam como problema, a falta de cursos de capacitação. Esta situação foi identificada na Avaliação Institucional de 2003, cujos resultados dão conta de que cerca de 70% dos funcionários nunca ou raramente haviam passado por um curso de capacitação.

A grande reivindicação dos alunos está nas quadras esportivas. Apesar destas já existirem em 63,6% das unidades escolares, apenas 38,5% encontra-se em bom estado de conservação. Para as 36,4% das escolas sem quadra de esportes, o pleito se coloca como urgente.

Mudar essa realidade requer dos usuários e da escola uma nova cultura e a ampliação do número de funcionários capacitados, sensibilizados e dispostos a realizar os serviços de limpeza, bem como de uma gestão escolar atenta as condições de oferta dos serviços educacionais.



Quadro 1: Resposta dos funcionários sobre os 3 principais problemas e suas propostas de solução.

Problemas	Abs.	%	Propostas de Solução
Carência de recursos humanos	2.228	32,8	Contratação de funcionários
Ampliação e melhoria do espaço físico da escola	1.435	21,1	Reforma e construção de quadras e banheiros
Falta de cursos de capacitação para os funcionários	1.256	18,5	Qualificar o maior número de funcionários

Fonte: SEDUC/ AVALIE_CE 2006

Tratando-se de professores, verifica-se um considerável progresso no que se refere ao nível de formação e capacitação. Assim sendo, no ano de 2001, o percentual desses profissionais com formação em nível superior e/ou pós-graduado era de 71,9%; em 2003, esse percentual subiu para 85,5% chegando em 2005 a 96,6%. Inversamente, o percentual de professores sem nível superior era de 28,1% em 2001 cai para 14,5% em 2003 e para 3,4% em 2005.

Quadro 2: Quantidade de Professores por nível de formação

Professores	Abs	%
Professores com Ensino Fundamental	0	0,0
Professores com Ensino Médio	649	3,4
Professores com Nível Superior	10.220	54,0
Professores com Pós Graduação	8.042	42,6
Total	18.911	100,0

Fonte: SEDUC/ AVALIE_CE 2006

Por outro lado, como desafio a ser superado, está o percentual de docentes sem vínculo empregatício, que em 2001 era de 27,1%, percentual que quase dobra, em 2003, atingindo o índice de 42,8% do total de docentes atuando na rede pública estadual. Com a realização do concurso público em 2004, esse problema vem sendo solucionado, tendo decrescido para 32,7% o percentual de professores nessa situação. Tais números estão associados ao acelerado crescimento do Ensino Médio no Estado e a falta de professores licenciados para as disciplinas da área de Ciências da Natureza e Matemática.

A melhoria na formação dos professores não representou, entretanto, uma melhoria significativa no desempenho dos alunos, contrariando, aparentemente, os estudos do SAEB, que identifica o nível de formação do professor como fator de forte impacto positivo sobre o desempenho de aprendizagem dos alunos.

A melhoria na formação dos professores não representou, entretanto, uma melhoria significativa no desempenho dos alunos, contrariando, aparentemente, os estudos do SAEB, que identifica o nível de formação do professor como fator de forte impacto positivo sobre o desempenho de aprendizagem dos alunos. Tal fato pode estar associado à qualidade da formação inicial, ao compromisso profissional, a gestão escolar, etc. Com isso, podemos observar que não é a formação em si que faz a diferença. O fato de o professor ter um contrato temporário pode implicar em constantes remanejamentos e, conseqüentemente, interferir de forma negativa nos resultados da aprendizagem. O número insuficiente de professores efetivos e as constantes substituições são apontados, por alguns pais, como um dos fatores negativos da escola de seus filhos.

Outros aspectos causam impactos positivos ou negativos na melhoria de desempenho escolar. Em estudo realizado por Soares (UFMG) sobre as evidências do SAEB acerca de uma escola eficaz, são identificados como princípios impulsionadores



de sucesso: a liderança da escola realizada com firmeza de propósito e voltada para uma gestão democrática e participativa, com a definição de metas compartilhadas; a relação da escola com a família, no sentido de orientá-la para o acompanhamento da aprendizagem de seus filhos e um ambiente atrativo e organizado, voltado para a aprendizagem.

No que se refere à implementação de uma gestão democrática, os espaços de participação dos diferentes segmentos no cotidiano escolar apresentam números bastante significativos entre todos os segmentos. Na avaliação, predominam aqueles que dizem participar das decisões da escola independentemente do tipo de decisão, seja ela pedagógica ou administrativa. A participação, entretanto, não ocorre de forma organizada, uma vez que, na grande maioria das escolas, as associações de pais, inexistem ou não funcionam de forma regular, fato que ocorre em 88,1% das escolas, segundo depoimentos do Núcleo Gestor. No que tange aos Conselhos Escolares, eles existem em 99,4% das escolas e cerca de 90% estão funcionando sistematicamente, com conhecimento de suas funções e atribuições, dentre os quais 74,9% são regidos por Estatuto. A criação de Conselhos Escolares aboliu a criação de Associação de Pais e Mestres (APM), talvez pelo entendimento de que aquele assumiria as funções antes previstas para as APM.

Verificou-se nos registros da AVALIE_CE 2005 um significativo aumento de escolas, onde os Grêmios Estudantis estão organizados (91,8%). A avaliação que o Núcleo Gestor e os professores fazem da atuação da agremiação dos estudantes não é muito animadora. A atuação é considerada como boa para apenas 37,4% dos gestores e 30,1% dos professores. Essa avaliação é reforçada pelos dados obtidos entre funcionários (36,6%), alunos de 5ª a 8ª séries (33,9%) e alunos do Ensino Médio (25,4%), sendo estes os mais críticos. Para 48,1% dos pais, entretanto, o funcionamento dos grêmios é tido como bom.

Relacionado à gestão democrática, destaca-se ainda, às relações internas na escola. De uma forma geral, os segmentos de profissionais que prestam serviços na escola (Núcleo Gestor, professores e funcionários) possuem uma boa comunicação, diagnosticado em 90% das unidades. Entretanto, em se tratando da relação com alunos e pais, na avaliação de professores e funcionários o percentual é reduzido para cerca de 80%.

Tomando-se os dados da Auto-avaliação Institucional anterior, registra-se aí uma melhoria nos percentuais de relacionamento. Manter um bom relacionamento entre seus pares é importante, porém, é essencial que os profissionais estabeleçam um excelente relacionamento com os pais e responsáveis e com os alunos, razão de ser da escola.

Infra-estrutura física, recursos humanos e gestão escolar são elementos-meios para que seja cumprida a finalidade maior da escola, ou seja, fazer com que ocorra a aquisição de competências e habilidades consideradas pela sociedade atual como imprescindíveis para a formação do cidadão. Assim sendo, o que pensam os pais sobre a escola e sobre os professores de seus filhos?

Avaliando os professores, os pais apontam como positivo a qualificação, capacitação e domínio de conteúdos, o bom relacionamento com os alunos e o empenho, responsabilidade e compromisso dos docentes. Um número menor de pais cita o processo de ensino e aprendizagem, os projetos pedagógicos e as atividades diversificadas.

O quadro abaixo destaca os três principais pontos positivos, bem como aspectos tidos como críticos na prática pedagógica do professor.

Em estudo realizado por Soares (UFMG) sobre as evidências do SAEB acerca de uma escola eficaz, são identificados como princípios impulsionadores de sucesso: a liderança da escola realizada com firmeza de propósito e voltada para uma gestão democrática e participativa, com a definição de metas compartilhadas; a relação da escola com a família, no sentido de orientá-la para o acompanhamento da aprendizagem de seus filhos e um ambiente atrativo e organizado voltado para a aprendizagem.

Quadro 3: Resposta dos Pais sobre Pontos Positivos e Negativos referentes ao desempenho dos professores de seus filhos.

Respostas		Nº de Respond.		Não opinaram		Não sabem responder	
		Abs	%	Abs	%	Abs	%
Pontos Positivos	Professores qualificados, capacitados e com domínio de conteúdos	9.417	32,3	638	2,2	43	0,1
	Bom relacionamento com os alunos	5.448	18,7	1.096	3,8	603	2,1
	Empenho, responsabilidade e compromisso	5.070	17,4	1.928	6,6	158	0,5
Pontos Negativos	Planejamento, avaliação e acompanhamento	5.348	18,4	1.002	3,4	607	2,1
	Falta de afetividade no relacionamento	5.119	17,6	2.974	10,2	2.385	8,2
	Falta de domínio de sala, conteúdos e criatividade	3.753	12,9	246	0,8	296	1,0

Fonte: SEDUC/ AVALIE_CE 2006

No que tange aos pontos negativos, os aspectos referentes ao planejamento, avaliação e acompanhamento da aprendizagem, a falta de afetividade no relacionamento com os alunos e a falta de domínio de sala, conteúdos e criatividade foram os mais citados. Foi ainda mencionada por 3.101 pais, a falta de assiduidade e o desperdício do tempo de aula por parte de alguns dos professores.

O que se observa é uma contradição entre os pontos positivos e negativos no que se refere ao relacionamento com os alunos e ao domínio de conteúdos. Não fica claro o tipo de relacionamento professor-aluno esperado pelos pais. Esse resultado, embora paradoxal, pode mostrar o desejo dos pais em dar para seus filhos um professor que seja habilitado, qualificado e capacitado, detentor de conhecimentos disciplinares, criativo e com habilidades metodológicas; responsável, assíduo e pontual, que planeje suas aulas, realize uma avaliação de aprendizagem justa e que sirva para acompanhar a aprendizagem dos alunos; que ensine, estimule e se relacione bem com seus filhos.

A avaliação dos pais reverte-se de grande importância, especialmente porque, quando analisamos as taxas de rendimento escolar, observamos um decréscimo no índice de aprovação e como consequência, aumento nas taxas de reprovação entre as escolas participantes que realizaram sua auto-avaliação. Nesse aspecto, está comprovado que se a aprovação automática² representa um mal para a educação (DEMO, 1998), efeito negativo maior traz a reprovação (SPAECE, 2004) que aniquila sonhos e leva a resultados desastrosos.

Para vencer os desafios identificados, os pais sugerem maior parceria entre eles e escola. Reivindicam também, melhoria das condições físicas e materiais, com a alocação de mais recursos financeiros e, particularmente para o Ensino Médio, suas reivindicações são de merenda escolar e livros didáticos de todas as áreas, reivindicado também pelos alunos deste nível de ensino.

No que diz respeito à avaliação da escola pelos alunos, os aspectos que receberam maior aprovação foram as atividades extra-classe desenvolvidas em quadras, Centros de Multimeios, Laboratórios de Informática. Pela importância dada pelos alunos a estes equipamentos, a falta ou a precariedade deles é motivo de fortes críticas.

² A concepção de aprovação automática difere da progressão continuada. A esse respeito ver PENIM, Sônia Teresinha de Sousa. Qualidade de Ensino e Progressão Continuada. In: USP Fala sobre Educação. São Paulo: FEUSP, 2000. 104p.



Muito citado pelos alunos como o que eles mais gostam na escola estão os professores, especialmente os que são comprometidos e motivam para a aprendizagem. Essa posição, bem como a dos pais, que referenciam a prática pedagógica como **muito boa** aparentemente se contradiz com os indicadores educacionais de aprovação e reprovação, bem como, com os resultados das avaliações de rendimento escolar feita pelo SPAECE e SAEB.

Devemos, porém, lembrar que não apenas esses, mas, também, outros fatores de ordem intra-escolar e extra-escolar estão associados à permanência e ao sucesso do aluno na escola, dentre os quais a defasagem idade/série, condições financeiras, físicas e pedagógicas da escola. Quando a liderança profissional do diretor, precisa estar voltada para a promoção de um ambiente de aprendizado atraente e organizado, com regras de disciplina claras e consensuais.

Nesse sentido, as críticas dos alunos do Ensino Fundamental recaem de forma mais acentuada sobre a indisciplina de seus pares e a higiene da escola, esta última, especialmente relacionada aos banheiros, conforme comentários feitos anteriormente, fato também confirmado pelos alunos do Ensino Médio. Acrescentam, porém, a falta de quadras esportivas e o pouco ou nenhum acesso às novas tecnologias, principalmente ao uso dos computadores e de laboratórios de ciências. A existência destes equipamentos ainda está restrita a uma parcela de escolas.

Em síntese, é bastante positivo o fato de a escola estar procurando se auto-conhecer, para que assim, de forma coletiva, busque vencer os seus desafios. Dentre estes, o maior é, sem dúvida, proporcionar aos alunos competências e habilidades que os credencie a assumir o seu destino no sentido de traçar novos e melhores rumos para a sociedade. Esse desafio será vencido com maior facilidade se a escola avaliar o serviço que oferece e o professor dispor de condições de trabalho e de referencial que o habilite a realizar de forma competente sua prática pedagógica e a proceder de forma adequada a realização da avaliação da aprendizagem de seus alunos.

É bastante positivo o fato de a escola estar procurando se auto-conhecer, para que assim, de forma coletiva, busque vencer os seus desafios. Dentre estes, o maior é, sem dúvida, proporcionar aos alunos competências e habilidades que os credencie a assumir o seu destino no sentido de traçar novos e melhores rumos para a sociedade.

3. A Avaliação da Aprendizagem

A avaliação de aprendizagem é um dos temas que tem despertado interesse entre todos os que trabalham com educação. Tal preferência reside no reconhecimento da importância da avaliação para a prática docente, particularmente, no que diz respeito ao planejamento pedagógico e a obtenção do sucesso escolar dos alunos.

A compreensão de que a avaliação deve ser contínua e que não tem como fim último o ato de aprovar ou reprovar vem sendo bastante enfatizado nos discursos dos professores, entretanto, na prática escolar a avaliação classificatória, o uso exclusivo da prova, da nota, da aprovação e da reprovação, encontram-se, ainda, significativamente enraizada no cotidiano de professores, alunos e família.

Nesse sentido, os professores enfrentam um processo contraditório entre o que pensam e defendem e o que vêm praticando. Ciente desse dilema, a política educacional, a partir dos anos 90, investiu em várias frentes, dentre as quais a formação docente, vislumbrando mudar a prática da avaliação excludente e classificatória, não mais adequada a um Estado democrático.

Assim sendo, a proposta de avaliação da aprendizagem apontava para a necessidade de rupturas em relação às posturas até então vigentes, fundadas em princípios positivistas e incorporados à prática dos docentes, difundida pela Psicologia da Educação. Para cumprir a difícil tarefa de reverter a cultura avaliativa, tornava-se necessário o estudo e difusão das novas concepções apresentadas por estudiosos da área. Por outro lado, a política educacional, tomando como referência à produção acadêmica passou a desenvolver ações que permitissem a introdução das mudanças.



Atribuíam notas por participação, comportamento, limpeza, por exemplo. Assim sendo, abriam espaços para selecionar, segundo os seus critérios e valores, os mais comportados, os que falam apenas quando eram solicitados. Essa prática pode levar o professor a excluir as crianças que não têm o devido acompanhamento fora da escola.

Para tanto, na gestão governamental do período compreendido entre 1992 a 1994, foi implementado o Programa de Capacitação Permanente do Magistério³, amplo processo de formação docente, pautado em princípios construtivistas, inspirados nas pesquisas de Emília Ferreiro e seus colaboradores. Dentre os princípios adotados, estava a concepção de que “se avalia para planejar a didática, no início e durante todo o trabalho”. O referido Programa focalizou a avaliação de aprendizagem em todos os cursos, destinados a professores de todas as séries.

Estudo realizado sobre o impacto do Programa na prática pedagógica de professores das séries iniciais da Educação Fundamental⁴ constatou que, apesar de ter mudado o discurso do professor sobre a avaliação, no cotidiano da sala de aula persistia a postura tradicional, em quase todos os professores cujas práticas foram estudadas. Essa constatação baseou-se nos aspectos observados:

- a) Na prática docente permanecia a avaliação bimestral, até porque se constituía uma orientação do Sistema Educacional.
- b) No que diz respeito aos instrumentais de avaliação, em geral, visavam apenas à memorização de conteúdos, não contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio, do nível de interpretação e da análise dos alunos. Em decorrência, uma estratégia utilizada para conseguir resultados satisfatórios, ou seja, para que os alunos obtivessem **boas notas**, era realizar a revisão dos conteúdos na véspera ou mesmo no dia que seria passada a prova, contemplando, muitas vezes, as mesmas questões.
- c) A prova e a nota eram utilizadas de forma coercitiva, autoritária, garantindo assim, o poder do professor na classe. O fato de alguns professores avaliarem continuamente os seus alunos nem sempre representava a interiorização de uma nova postura avaliativa, pois, diversificaram os instrumentais de avaliação, entretanto, o foco ainda era a avaliação utilizada como forma de ameaça constante. Essas ameaças, mesmo que não se concretizassem, tinha o efeito de manter as crianças em silêncio e em seus lugares.
- d) A avaliação contínua, para muitos professores, contemplava aspectos cognitivos e comportamentais. Atribuíam notas por participação, comportamento, limpeza, por exemplo. Assim sendo, abriam espaços para selecionar, segundo os seus critérios e valores, os mais comportados, os que falam apenas quando eram solicitados. Essa prática pode levar o professor a excluir as crianças que não têm o devido acompanhamento fora da escola.
- e) Todavia, foi verificada uma significativa diferença entre a prática avaliativa de alguns professores, cujas posturas tradicionais começam a ceder espaços para as práticas mais inovadoras (Coelho, 1997, p. 185).

Considera-se que o Programa de Capacitação Permanente do Magistério representou um significativo passo para a mudança da postura avaliativa, especialmente, porque se sentia a implementação de uma política de formação, uma vez que os cursos eram oferecidos sistematicamente à totalidade dos professores e serviu de base e incentivo para muitos retornarem aos estudos e aprofundarem a reflexão sobre suas práticas. O benefício também foi extensivo à equipe de técnicos da SEDUC, o que veio garantir a continuidade das preocupações com a avaliação, nas gestões seguintes.

³ Essa iniciativa teve a frente a Professora Maria Luíza Chaves, Secretária da Educação do Estado, no período.

⁴ Dados coletados em 1995, em pesquisa realizada e apresentada na Dissertação: “Capacitação: o Saber Docente em Questão”, para efeito de obtenção do grau de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará, em 1997.



No período compreendido entre 1995 a 1997 foram implementadas várias ações de formação, como a realização de seminários, cursos e oficinas, cuja intenção era provocar nos professores uma reflexão crítica sobre o significado da avaliação e da prática avaliativa. Para esses seminários foram trazidos especialistas de renome na área como Jussara Hoffman, Magda Soares, Nilza Berloni, Celso Vasconcelos, Estrela Fernandes, entre outros.

No intuito de descentralizar a formação, foram ministrados cursos e oferecidas oficinas em todos os CREDE pelos técnicos da SEDUC. No período, foi realizada uma pesquisa⁵ cujo objetivo era a análise das práticas avaliativas vigentes nas séries iniciais do então 1º Grau (1ª a 4ª séries) em dez escolas localizadas em Fortaleza (CEARÁ/SEDUC, 1997).

Esta pesquisa apresenta resultados que vêm reforçar o quanto é difícil à mudança de uma cultura, especialmente da cultura avaliativa do professor, tendo constatado que:

- a) o discurso da avaliação contínua, “feita no dia-a-dia” é confirmado. Esse, na prática se dá através da realização de exercícios ou tarefas escolares, muitas das quais “revertidas de todo o cerimonial de prova, quais sejam: carteiras separadas, pedidos de silêncio e de resolução das questões sem ajuda do colega, mimeografadas com cabeçalho” (op.cit, p. 176);
- b) as diretrizes da SEDUC, em relação à primeira série eram de que fossem feitas observações do progresso do aluno ao longo do ano letivo e que a nota deveria ser dada ao final do ano. Essa diretriz, na prática, foi efetivada pelos professores dessas séries que registravam as avaliações de forma descritiva em cadernos e cadernetas, entretanto, verificaram-se resistências a essa prática por parte dos pais ou responsáveis e até mesmo dos alunos que haviam recém-ingressado na escola. Esses preferiam a aplicação de provas e de notas como forma de avaliação e de registro desta;
- c) no que diz respeito aos critérios da avaliação, na primeira série, predominava a participação, interesse e comportamento e nas demais séries à avaliação prendiam-se mais aos conteúdos, sem, entretanto, deixar de levar em conta, também, os critérios acima citados (op.cit, p. 175-179).

Entre os dois períodos analisados, verifica-se a introdução de mudanças de orientação no sistema educacional, relacionado ao registro das avaliações. No primeiro quinquênio da década, a orientação da SEDUC era de registros de notas bimestrais o que foi alterado no segundo período, em se tratando da primeira série, para o registro de uma única nota ao final do ano letivo. Essa mudança, embora pequena, é significativa porque ao fazer observações e registro da aprendizagem durante todo o ano letivo o professor, de certa forma, estava quebrando a lógica de registros feitos apenas através de notas.

A literatura da área enfoca que o uso da nota como forma de medida do que foi apreendido está na própria origem histórica da avaliação e vêm alertando para os desvios que essa prática pode levar. A atribuição de notas pode dar a avaliação “um caráter meramente comercial, contabilístico, desconsiderando seu aspecto educacional de orientação do aluno (...) há o grande perigo de se direcionar a aprendizagem apenas para o domínio de conteúdos de uma prova final, de uma unidade de ensino ou de um curso” (Depresbiteris, 1998 p.162).

No período compreendido entre 1995 a 1997 foram implementadas várias ações de formação, como a realização de seminários, cursos e oficinas, cuja intenção era provocar nos professores uma reflexão crítica sobre o significado da avaliação e da prática avaliativa.

⁵ CEARÁ/SEDUC. Estudo das Práticas Avaliativas de Professores de 1ª a 4ª série do ensino Fundamental. Fortaleza, SEDUC/Projeto Nordeste, 1997. 196 p. A referida pesquisa teve como consultora a Professora Helena Maria de Sousa Ferreira e como coordenadora geral a Professora Estefânia Maria Almeida Martins.



A prova deixa de ser considerada como único instrumento sendo incorporados outros instrumentais, tais como tarefas de classes e de casa. Essa introdução da avaliação, como foi mencionado, por si só, não significa o fim do predomínio da prova.

No que diz respeito ao uso da prova e demais instrumentais de avaliação, considerando-se os resultados das duas pesquisas, observa-se também pequenos avanços na prática avaliativa do professor. A prova deixa de ser considerada como único instrumento, sendo incorporados outros instrumentais, tais como tarefas de classes e de casa. Essa introdução da avaliação, como foi mencionado, por si só, não significa o fim do predomínio da prova.

Dessa forma, as pesquisas vêm demonstrar a grande dificuldade em mudar a postura pedagógica e avaliativa dos professores, bem como sua forma de registro. Essa dificuldade se dá não apenas por resistência ou falta de capacitação do professor, mas, também, porque a avaliação da aprendizagem alcança até mesmo as relações entre pais, filhos e escola.

Assim sendo, além do professor formado adequadamente, a família, alunos e os demais segmentos da comunidade escolar devem ser sensibilizados a mudar a cultura da avaliação. Acoplada à capacitação docente e à sensibilização da comunidade escolar, é necessário que o sistema educacional tome providências legais e institucionais que dêem suporte a ação inovadora.

A promoção de cursos, visando à formação continuada e a realização de produções teóricas, trazia a intenção de alicerçar a mudança de perspectiva sobre o processo e o significado da aprendizagem e, por via de consequência, sobre os métodos e práticas avaliativas mais adequadas. Entretanto, tais ações não foram devidamente acompanhadas de providências mais formais e/ou institucionais, o que veio a acontecer, apenas, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 9394 de dezembro de 1996, época em que o Ceará passou a reorganizar o seu sistema de ensino, substituindo o modelo seriado pelo de ciclos de formação.

Com a constituição dos ciclos de formação, em 1998, o paradigma formativo e sistemático de caráter diagnóstico da avaliação da aprendizagem ganha uma maior ênfase, ao ser adotado de forma expressa nos Referenciais Curriculares Básicos (RCB), nos encontros do Sistema de Acompanhamento Pedagógico (SAP) e cursos de capacitação promovidos para a introdução dos ciclos.

Outros aspectos que compõem a avaliação adotada pelos ciclos são: a variedade dos instrumentais de avaliação, dentre os quais o uso da auto-avaliação, a diversificação de tarefas, com incentivo à realização de portfólios⁶ contendo as melhores produções dos alunos; a análise das referidas produções, para identificação de avanços e pontos frágeis na aprendizagem; o uso de fichas e diários de classes adaptadas à avaliação contínua e a utilização de provas e testes, embora considerando a sua não exclusividade.

A forma de registro foi também alterada, de notas para conceito. Salienta-se que na prática avaliativa da escola brasileira há experiências do uso de conceitos, a saber: excelente, bom, regular, insuficiente. No caso dos ciclos no Ceará, essa escala não foi a adotada, sendo determinado apenas dois conceitos: Aprendizagem Satisfatória (AS) e Aprendizagem Não Satisfatória (ANS).

Além dessa forma de registro, afirmava-se a avaliação como ferramenta para identificar o grau de aprendizagem, detectando seus avanços e as dificuldades dos alunos. Assim sendo, a função da avaliação não seria mais a de classificar, aprovar ou reprovar o aluno. Aliás, foi abolida a reprovação, passando a ser adotada a concepção proposta pela LDB de progressão continuada.

⁶ Por portfólio compreende-se uma pasta individual, em que são colecionados os trabalhos realizados pelo aluno, no decorrer dos seus estudos em um ano ou ao longo da trajetória de sua aprendizagem. Como o Ceará, com o modelo de ciclos adotou o sistema de rodízio de professores, os portfólios poderiam, também, ter a função de socialização dos trabalhos realizados pelo professor durante sua permanência na sala.



A adoção dessa sistemática de avaliação, desde seu início, sofreu uma grande resistência, menos pela concepção, uma vez que essa vinha sendo aos poucos trabalhada na formação do professor e, mais, no que se referiu à sua forma de registro através dos conceitos polares.

Com a expansão dos ciclos para anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (2001/2002), o modelo adotado foi ainda mais criticado, porém, resistindo as críticas, a SEDUC encaminhou para o Conselho Estadual de Educação (CEE) sua proposta de avaliação seguindo as mesmas orientações adotadas para os ciclos iniciais. O Parecer do CEE apontou para a necessidade da realização de uma pesquisa com vistas à tomada de posição mais conseqüente. A pesquisa⁷ apresentou as seguintes conclusões:

- a) os professores defendem a avaliação como processual, diagnóstica e formativa e a idéia do trabalho pedagógico realizado no coletivo como fundamental para a qualidade da avaliação. A maioria dos professores ouvida afirma que a realização do trabalho no coletivo de professores proporcionou uma significativa mudança no seu pensamento e na sua postura;
- b) como a aplicação dos instrumentais da pesquisa foi realizada nos coletivos de professores, muitos destes (um significativo número) dizem sentir-se preparados para a prática avaliativa, entretanto, mesmo se dizendo preparados, reconhecem a necessidade de mais capacitação em avaliação;
- c) em relação ao uso de prova como instrumento de avaliação, verificou-se que essa, ou sua nomenclatura foi praticamente abolida na prática avaliativa. Este fato deve ser visto com certo cuidado, pois, muitas vezes, o problema não está na prova em si, mas, em sua elaboração e na forma de uso;
- d) apesar das contundentes críticas feitas aos conceitos AS/ANS mais de 50% dos coletivos ressaltou que a avaliação realizada nos ciclos tem servido para identificar a aprendizagem dos alunos;
- e) um grande percentual de coletivos sugere que seja incorporado na escala conceitual AS/ANS, um meio termo (Coelho, 2004).

Muitos atribuíam a nota aos alunos e, posteriormente, transformavam em conceito, para efeito de registro nos boletins e na ficha de acompanhamento ao aluno. Outros verificavam o percentual de acertos (em exercícios, tarefas, etc) se esse era superior a 50% atribuíam o conceito AS, em caso contrário o conceito era ANS.

Na prática, o professor e até mesmo a escola não vinham seguindo a orientação da SEDUC e a atribuição dos conceitos se dava de forma bastante variada. Muitos atribuíam a nota aos alunos e, posteriormente, transformavam em conceito, para efeito de registro nos boletins e na ficha de acompanhamento ao aluno. Outros verificavam o percentual de acertos (em exercícios, tarefas, etc) se esse era superior a 50% atribuíam o conceito AS, em caso contrário o conceito era ANS. Poucos eram os que utilizavam os conceitos baseados nos Marcos de Aprendizagem apresentados nos RCB, conforme o que apregoava a proposta oficial.

A SEDUC, a partir dos resultados da pesquisa e em resposta às solicitações, para que a forma de registro dos resultados da aprendizagem fosse mudada, passou a orientar que os professores ao invés do AS/ANS realizassem pareceres descritivos.

Essas formas de registro não tiveram uma boa aceitação, frente as dificuldades de o professor em trabalhar com os Marcos de Aprendizagem contemplados nos RCB, a falta de tempo para realizar uma avaliação mais individualizada e qualitativa, bem como para trabalhar as dificuldades de aprendizagens detectadas, o excesso e dificuldades de preenchimento das fichas para registro e a existência de turmas numerosas, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (CREDE 10, p.15, apud CEARÁ/SEDUC, 2005).

⁷ A pesquisa foi produzida por Ana Ignêz Belém Lima Nunes, Rosa Maria Salani Mota e Sylvia Maria de Aguiar Coelho, contando com a colaboração dos pesquisadores do Núcleo de Pesquisa e Avaliação da SEDUC e dos técnicos que realizam o Sistema de Acompanhamento Pedagógico da SEDUC e dos CREDES.



Do ponto de vista da organização da escola, verificaram-se dificuldades em adotar o AS/ANS e o parecer descritivo, particularmente no que diz respeito ao processo de transferência de alunos para outras escolas que adotavam registros diferentes e até mesmo para outros estados, cujos sistemas de educação não compreendiam a sistemática adotada pelo Ceará.

Em decorrência das dificuldades acima descritas, no ano de 2003, foi realizado um levantamento⁸ das formas de registro dos resultados da aprendizagem, com vistas a servir de base para a definição das diretrizes do período governamental que se iniciava.

No levantamento da AVALIE_CE que corresponde a sua quinta edição, os instrumentais continham itens referentes à avaliação de aprendizagem, no sentido de captar o pensamento do Núcleo Gestor, professores e alunos em relação ao que vinha sendo praticado na escola, especialmente sobre: a) a opinião do aluno acerca da forma como ele é avaliado pelo professor; b) contribuição da avaliação para fazer revisões no currículo e como subsídio para o replanejamento das atividades; c) o retorno dado pelos professores a seus alunos em relação os resultados dos instrumentais de avaliação, especialmente o dever de casa e as correções de tarefas; d) se ao avaliar o professor leva em consideração os RCB no que diz respeito aos níveis de aprendizagem e os objetivos do ensino; e e) a forma como os resultados da aprendizagem são comunicadas para alunos e pais e registrada pela secretaria na ficha escolar dos alunos.

É importante salientar, porém, que a orientação oficial da SEDUC, em 2003, era para o uso do registro descritivo seguido pelos conceitos AS e ANS, entretanto, no período inicial da gestão, cada escola procedia conforme o que considerava mais conveniente. Atualmente, em observância as diretrizes de 2006, a forma de registro da avaliação de aprendizagem adotada, especialmente para as séries finais do Ensino Fundamental e Médio é a nota numérica, em escala de 0 a 10, permanecendo o parecer descritivo para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nas informações dadas pelos alunos constam, porém, que em 7,2% do Ensino Fundamental e em 4% do Ensino Médio a forma de registro é feita sempre pelos conceitos AS e ANS. O registro através de notas está sendo **sempre** utilizado por mais de 90% das escolas nos dois níveis de ensino.

Para o aluno, o professor está desempenhando bem sua função avaliativa, sendo considerada **boa** por 83,2% dos alunos de 1ª a 4ª séries, 71,2% dos alunos de 5ª a 8ª série e 59,7% dos alunos do Ensino Médio. Como se pode observar, a proporção que aumenta a série decresce o percentual de aceitação da avaliação realizada pelos docentes (SEDUC/AVALIE_CE, 2006, p. 54). Tais dados podem estar associados a capacidade de julgamento dos alunos, observando que no início do processo de escolarização, no caso, séries iniciais, os alunos não possuem nenhuma vivência para realizar um juízo de valor mais crítico sobre processos avaliativos.

Nos registros expressos nos relatórios de Avaliação Institucional de diferentes CREDE em anos anteriores, percebia-se a animosidade em relação à forma de registro feita pelos conceitos AS/ANS. Na visão dos alunos, o registro através dos conceitos polares AS e ANS, era uma forma injusta de apresentar os resultados de sua aprendizagem, pois, termina premiando aqueles que não se esforçam. Criticam também, o fato de não entenderem como o professor determina se sua aprendizagem está AS ou ANS (SEDUC, 2003, p. 41-42). Assim, compreende-se a melhoria

Nos registros expressos nos relatórios de Avaliação Institucional de diferentes CREDE em anos anteriores, percebia-se a animosidade em relação à forma de registro feita pelos conceitos AS/ANS. Na visão dos alunos, o registro através dos conceitos polares AS e ANS, era uma forma injusta de apresentar os resultados de sua aprendizagem, pois, termina premiando aqueles que não se esforçam.

⁸ O Levantamento foi realizado pela Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico (CODEP), sob a orientação da professora Eloisa Vidal. Nele foram constatadas cerca de cinco formas de registro de aprendizagem adotado pelas escolas.



de aceitação da forma atual, até porque o atual modelo está bastante enraizado na cultura escolar, portanto, consegue uma melhor comunicação dos resultados.

Essa crítica feita à polaridade dos conceitos é procedente, especialmente por não possibilitar a identificação àqueles que se encontram nas diferentes etapas do processo de aprendizagem, entretanto, deve-se estar atento para o fato de ainda predominar, na escola e entre os alunos, posições individualistas e competitivas, elementos esses reforçados pela avaliação classificatória, que a nota, em geral, pode representar.

O retorno à sistemática de notas tem sido considerado por setores da educação como retrocesso no processo de mudança. A respeito da abolição da nota no sistema de avaliação de aprendizagem, Depresbiteris (1998) identifica “duas posições bem marcadas: há os que a defendem de maneira exacerbada e há os que desejam eliminá-la do sistema de ensino” (p.167).

Segundo a autora, os argumentos dos críticos do uso da nota são de que ela fornece uma medida imprecisa, não focalizando os objetivos, sendo falha como meio de comunicação entre a escola e a casa do aluno (Anderson, apud Thorndike, 1969. In: Depresbiteris). Essa posição é contestada por Gronlund que, ao contrário, considera a nota como um elemento facilitador da comunicação entre a escola e a família.

No embate de posições, Depresbiteris procura uma via de conciliação, assim se expressando:

creio que a posição mais moderada seria tanto a de evitar o endeusamento da nota, envolvendo-a numa aura mágica e confundindo-a com a própria aprendizagem, como a de não rechaçá-la por completo. Na primeira perspectiva, conforme já mencionamos (Luckesi, 1984), a avaliação se reverte de um caráter exclusivamente comercial, contabilístico, pelo qual se somam e se dividem notas. Na segunda perspectiva, pode-se incorrer o erro de retirar o elemento de comunicação entre professores e alunos e seus responsáveis” (Op.Cit, p. 168).

Embora de forma implícita, Depresbiteris alerta para um fato bastante significativo, em geral, a avaliação é confundida pela forma como ela é registrada. Quando se utiliza a nota, é ela que aparece, quando é conceito, o conceito é a avaliação. Com isso, a avaliação fica restrita ao seu aspecto burocrático, perdendo assim a potencialidade que ela deveria ter como iluminadora de decisões para a concretização de práticas pedagógicas consistentes e resultados de aprendizagem satisfatórios.

Embora de forma implícita, Depresbiteris alerta para um fato bastante significativo, em geral, a avaliação é confundida pela forma como ela é registrada. Quando se utiliza a nota, é ela que aparece, quando é conceito, o conceito é a avaliação. Com isso, a avaliação fica restrita ao seu aspecto burocrático, perdendo assim a potencialidade que ela deveria ter como iluminadora de decisões para a concretização de práticas pedagógicas consistentes e resultados de aprendizagem satisfatórios.

Apesar do esforço empreendido por ocasião da reorganização do ensino em ciclos, para introduzir a mudança na sistemática de avaliação, inclusive com o estabelecimento do fim de registro através de notas, essa não foi devidamente acompanhada de orientações, não só para o professor, mas, principalmente, para alunos e família, afinal, os resultados da avaliação devem ser comunicados de forma precisa e clara.

Quanto às estratégias de comunicação utilizadas junto aos pais para informar os resultados obtidos pelos filhos 59,1% dos professores dizem que utilizam sempre, e 29,7% nem sempre. O retorno a nota, em última instância, deveria ter servido para facilitar essa comunicação. O que esta faltando para que esse processo de comunicação aos pais seja feito de forma mais universal? Certamente, a adoção de um ou outro modelo de divulgação de resultados não tem relação direta com tal problema. Cabe a gestão escolar definir procedimentos claros e permanentes de interface com os pais, especialmente, quando entra em discussão o acompanhamento da vida escolar dos filhos.



Uma das grandes funções da avaliação é contribuir para detectar dificuldades e avanços na aprendizagem dos alunos e a partir do julgamento de valor, feito pelo professor, tomar decisões que serão alvo do planejamento de suas aulas.

Uma das grandes funções da avaliação é contribuir para detectar dificuldades e avanços na aprendizagem dos alunos e a partir do julgamento de valor, feito pelo professor, tomar decisões que serão alvo do planejamento de suas aulas. Na opinião do Núcleo Gestor e de professores, a sistemática adotada pela escola está cumprindo bem essas funções e em torno de 77% dos professores afirma que a avaliação está contribuindo para que, a partir de seus resultados, sejam estabelecidas estratégias de superação das dificuldades dos alunos, em cada conteúdo ou disciplina (SEDUC/ AVALIE_CE, 2006, p. 55).

A respeito dos instrumentais de avaliação, ao que parece, a indicação de diversificá-los está bem compreendida pelos professores. Se com a abolição da nota, estes deixaram de ter a prova como instrumento de avaliação, agora, segundo os alunos, esta é **sempre** utilizada por cerca de 70% dos professores. Entretanto, além desta, têm sido utilizadas outras formas de avaliar, tais com, trabalhos individuais e em grupos, pesquisas e atividades de classe.

O problema identificado pela AVALI_CE 2005 junto aos alunos é que apenas 66,6% dos professores do Ensino Fundamental e 48,8% do Ensino Médio fazem comentários acerca dos resultados e procedem a uma revisão dos conteúdos que os alunos apresentaram mais dificuldades.

De uma forma geral, apesar desses resultados se mostrarem afirmativos em relação ao retorno da sistemática de notas, no que concerne a utilização dos resultados da avaliação e da sistemática como um todo, ainda há pontos importantes a serem vencidos, dentre os quais, o fato apontado pelos integrantes do Núcleo Gestor de que 14,1% destes encontram dificuldades em orientar os professores para que estes realizem uma boa avaliação da aprendizagem de seus alunos. Por sua vez, 22,6% dos professores afirmam sentir sempre dificuldades em seguir as orientações da SECUC e em realizar a avaliação da aprendizagem. Apenas 33,6% encontram-se seguros em relação a sua prática avaliativa. Assim sendo, incentivar os professores a refletir sobre sua prática avaliativa e proporcionar momentos de estudo e material de leitura sobre o tema pode contribuir para que a avaliação de aprendizagem seja feita de forma tranqüila e que cumpra sua verdadeira função: orientar o ensino e a aprendizagem, com vistas ao sucesso escolar.

4. Conclusão

Permanecendo a concepção de progressão continuada em todos os níveis de Ensino e a forma de registro descritivo nas séries iniciais do Ensino Fundamental e notas para as séries terminais e Ensino Médio, a posição atual da SEDUC se alia ao proposto por Depresbiteris de não rechaçar a nota por completo, uma vez que ainda não existe um modelo que melhor se apresente como forma de comunicação entre os sistemas estaduais de ensino, as escolas, alunos e pais, ao mesmo tempo em que procura tirar dessa a sua centralidade hegemônica.

No momento, diante dos baixos resultados dos indicadores educacionais, especialmente os registrados nas avaliações externas e a diversidade de entendimentos sobre como colocar em prática a proposta da LDB de progressão continuada, torna-se necessário continuar o debate sobre a avaliação, seja a da escola como a que é realizada na escola, pois, somente com a reflexão da prática pode-se traçar caminhos mais confiáveis que nos levem à constituição da escola adequada aos novos tempos.



Referências Bibliográficas

- CEARÁ/SEDUC. **A Avaliação Institucional nas Escolas Públicas: construindo um modelo de gestão participativa** - Resultados de 2003. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005.
- CEARÁ/SEDUC. **Auto-Avaliação Institucional: AVALIE-CE 2005/2006**. Relatório da Rede Estadual. Fortaleza: Edições SEDUC, 2006.
- CEARÁ/SEDUC. **Estudo das Práticas Avaliativas de Professores de 1ª a 4ª série do ensino Fundamental**. Fortaleza, SEDUC/Projeto Nordeste, 1997. 196p.
- CEARÁ/SEDUC. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica - SPAECE 2004 - Relatório Geral 2004**. Fortaleza: SEDUC/CESGRANRIO, 2005. 80p.
- CEARÁ/SEDUC. SPAECE: **Avaliação do Rendimento Escolar: Relatório Geral 2003**. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005.
- COELHO, Sylvia Maria de Aguiar. **Avaliação da aprendizagem nos Ciclos de Formação e Classes de Aceleração**. Fortaleza, FAGED/ NAVE - I Congresso de Avaliação, 2004.
- _____. **Avaliação Institucional das Escolas Públicas no Estado do Ceará**. Revista Gestão em Ação. v.5, n. 1. jan./jun.2002.
- _____. **Capacitação: o Saber Docente em Questão**. Fortaleza, UFC, 1997. (Dissertação de Mestrado).
- DEMO, P. Promoção Automática e Capitulação da Escola. In: **Revista Ensaio: Avaliação e Política Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.6 n.19, p.159-190, abril/junho, 1998.
- DEPRESBITERIS, Lea. **Avaliação da Aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filósofo-político**. Série Idéias n. 8, São Paulo: FDE, 1998. p.161 -172.
- MEC/INEP. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB Relatório Nacional 2001**. Brasília, MEC/INEP, nov. 2002.
- MEC/INEP. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica- Relatório: Resultados 99**. Brasília, MEC/INEP, nov. 2000.
- PENIM, Sônia Teresinha de Sousa. Qualidade de Ensino e Progressão Continuada. In: **USP Fala sobre Educação**. São Paulo: FEUSP, 2000. 104p.
- RISTOFF, Dilvo. Avaliação Institucional: pensando princípios. In: BALZAH, Newton César, SOBRINHO, José Dias. **Avaliação Institucional: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 1995.
- SAUL, Ana M. **Avaliação emancipatória - Desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação do currículo**. Campinas: Papius, 1988.
- _____. **Avaliação Participante - uma abordagem crítico-transformadora**, In: Rico, Elizabet Melo (org.) **Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate 2**. Ed. - São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1999.



Avaliação Institucional: Indicativos sobre o Processo de Auto-Conhecimento da Escola¹

Rosângela Teixeira de Sousa

1. Introdução

A Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC) vem desde 1996 desenvolvendo o Projeto de Avaliação Institucional, implantado com recursos financeiros oriundos do II Projeto de Educação Básica para o Nordeste (NEBE II), através de um acordo de empréstimo com o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e com o Governo do Estado do Ceará.

O Projeto Nordeste tinha como objetivo apoiar financeiramente o desenvolvimento da educação na região e centralizou suas ações nas demandas do sistema de ensino do Estado, entre elas o enfrentamento do quadro de evasão, repetência, analfabetismo, dentre outras dificuldades.

Data também de 1996 a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que tem entre seus princípios a garantia de maior autonomia e flexibilidade à escola, em aspectos tais como, a reorganização do sistema de ensino em séries, ciclos, semestralidade, complementação de cursos etc, e a gestão democrática da escola, dando visível notoriedade à avaliação como ferramenta à educação de qualidade.

A LDB ressalta que a escola deve ser regida por uma gestão democrática e participativa, voltada para os interesses da comunidade escolar visando o desenvolvimento de todos os segmentos que nela atuam.

A LDB ressalta que a escola deve ser regida por uma gestão democrática e participativa, voltada para os interesses da comunidade escolar visando o desenvolvimento de todos os segmentos que nela atuam. A busca de uma escola de qualidade é meta prioritária, para a qual se enseja uma infra-estrutura que garanta instalações físicas bem estruturadas, professores capacitados para um melhor desempenho de suas funções, e material didático adequado e que funcione como facilitador da aprendizagem.

Articulado com os princípios presentes na LDB e visando garantir tais condições, particularmente, com o propósito de possibilitar a autonomia das escolas, foi incluída no Projeto Nordeste a proposta de Avaliação Institucional da Escola, cujo objetivo seria capacitar os diversos segmentos da comunidade escolar para que estes se tornassem capazes de realizar uma auto-avaliação, em busca do auto-conhecimento sobre a situação em que se encontravam e a partir daí fossem capazes de propor estratégias de desenvolvimento, alcançando a qualidade desejada pela comunidade escolar.

¹ Este texto é resultado do trabalho desenvolvido como exigência para conclusão do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO), modalidade Especialização.



A participação da comunidade escolar é fator essencial no processo de auto-avaliação e seus resultados objetivam subsidiar o planejamento das ações, que devem seguir os princípios definidos no Projeto Político Pedagógico (PPP), no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e, atualmente, na Gestão Integrada da Escola (GIDE)².

A GIDE se caracteriza como uma ferramenta de gestão escolar que tem como foco:

- Gerenciamento para resultados: elaboração de planos de ação, implementação e acompanhamento, padronização e tomada de ações corretivas.
- Enfoque político pedagógico: referencial pedagógico, definição do perfil de pessoas que se quer formar.
- Metas globais e estratificadas: estabelecidas na atividade fim com definição de objetivos e políticas.

Qualquer projeto que tenha objetivos e metas definidas requerem uma sistemática de avaliação como forma de acompanhamento e monitoramento das ações. Partindo dessa compreensão é que foi implantada a vertente Avaliação Institucional no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

Dedicaremos o próximo tópico a uma incursão teórica sobre os autores que tratam da temática, uma rápida apresentação da história da Avaliação Institucional, destacando seus princípios e a sua implementação pelas escolas estaduais do Ceará. O estudo teórico aborda a avaliação como ação fundamental para a definição de políticas e contempla a trajetória da avaliação educacional através de alguns estudiosos do tema, além de se proceder a uma apresentação do marco teórico que serviu de suporte para o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e que norteou o Projeto de Avaliação Institucional das Escolas Públicas do Ceará.

Importante destacar que o processo de avaliação institucional implementado pela SEDUC no período 1996 - 2006 têm se voltado mais especificamente para as escolas estaduais tendo sido envolvidas apenas escolas de alguns municípios que aderiram ao processo.

Em seguida, apresentaremos dados de uma pesquisa realizada, em que se procura dirigir a atenção para as escolas das redes municipais no sentido de verificar o conhecimento da comunidade educacional sobre a Avaliação Institucional e a realização de processos avaliativos na escola.

O estudo teórico forneceu elementos para a análise dos dados empíricos coletados a partir dos questionários respondidos pela comunidade escolar (aluno, representante da família, funcionário, professor e diretor) em cinco escolas da rede municipal, sendo quatro localizadas em Fortaleza e uma em Ocara.

Ao final, apontam-se algumas sugestões e comentários sobre o processo vivido pelas escolas municipais pesquisadas, com o intuito de divulgar o Projeto de Avaliação Institucional, procurando maior aderência das escolas municipais que muito lentamente incorporam práticas de avaliação, tão necessárias para um real conhecimento e identificação dos problemas que afetam o cotidiano escolar.

Qualquer projeto que tenha objetivos e metas definidas requerem uma sistemática de avaliação como forma de acompanhamento e monitoramento das ações. Partindo dessa compreensão é que foi implantada a vertente Avaliação Institucional no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

² No Ceará, a Gestão Integrada da Escola (GIDE) substitui o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).



2. Avaliação: Ação Fundamental para a definição de Políticas

Por outro lado, a concepção de avaliação torna-se mais complexa, passando de uma ação restrita à relação professor-aluno, para um novo enfoque onde são vistos também outros segmentos tais como: professores, gestores, funcionários, pais, e os demais componentes das instituições e de programas.

O termo avaliação, hoje em dia, está presente em todos os locais. Ouvimos esta palavra nos supermercados, nas lojas, nos bancos e na escola. De uma maneira geral surgem exigências no mundo atual que obrigam os indivíduos a se avaliarem. Desde as instituições mais simples até as mais complexas, todos buscam uma melhor qualidade dos seus serviços e ensinam que seus atos tragam bons resultados. Verificar o desempenho de uma determinada atividade, só é possível através da avaliação.

A avaliação, na área educacional, tem se voltado mais para a medição e classificação do desempenho dos alunos, muitas vezes limitando-se à mensuração do desempenho escolar. Historicamente, o foco da avaliação centrava-se no aluno. Neste contexto, a prova e a nota contaminaram o processo pedagógico, transformando-se no centro das atenções tanto de professores como dos alunos, tornando-se assim, o objetivo maior da vivência na escola em detrimento da própria aprendizagem.

Essa realidade vem aos poucos mudando, surgindo uma nova concepção de avaliação de aprendizagem, traduzida em posturas mais democráticas, com objetivo de diagnóstico, realizada de forma mais contínua, utilizando na sua implementação, instrumentos variados, tais como: atividades de classe e casa, trabalhos em grupos, pesquisas, entre outros e não se centralizando mais em meras aplicações de provas em dias pré-determinados.

Por outro lado, a concepção de avaliação torna-se mais complexa, passando de uma ação restrita à relação professor-aluno, para um novo enfoque em que são vistos também outros segmentos, tais como: professores, gestores, funcionários, pais, e os demais componentes das instituições e de programas. Viana (1982) salienta que: “Se, primeiramente o interesse maior estava relacionado com problemas de microavaliação, para usar expressão de Payne (1974); agora, sem abandonar estes últimos, preocupa-se com questões de macroavaliação” (p. 17).

Para ela, alguns fatores podem ter contribuído para que essa mudança tenha ocorrido, dentre os quais:

- a) a preocupação dos educadores com outros problemas educacionais, tais como, educação de carentes, evasão, educação pré-escolar;
- b) a insatisfação dos educadores em relação aos currículos, programas, práticas de ensino e materiais didáticos;
- c) a desconfiança dos resultados sobre a qualidade do ensino e a necessidade de tomada de decisões;
- d) a aplicação de grandes investimentos financeiros na área de educação e a repercussão destes na relação custos e benefícios (idem, p.18).

A partir destes fatores, a avaliação educacional ganha importância como atividade científica, especialmente com os trabalhos de Ralph W. Tyler na década de 40, que caracteriza as avaliações com referência a objetivos, cuja concepção pautava-se nas teorias behavioristas. Esta tendência marcou o pensamento dos educadores brasileiros por mais de 30 anos, sendo ainda hoje, mencionada quando se refere especificamente às provas, em que a avaliação é realizada com vistas à comparação dos desempenhos e os objetivos preestabelecidos. Este modelo de avaliação foi incorporado e reelaborado por outros teóricos tais como, Hammond, Metfessel e Michael.

Com a evolução dos estudos sobre a avaliação surgem novas metodologias, dentre as quais se destacam os métodos experimentais e quase experimentais, com o enfoque na psicologia experimentalista (década de 1940 e início da década de 1960).



Com Michael Scriven registra-se um grande avanço na avaliação educacional. Se antes avaliar significava medir, isto é, atribuir um valor numérico, a avaliação passa a determinar valor. Pequeno (1997) frisa que:

no final da década de 60, Scriven distingue duas funções em avaliação - a formativa e a somativa - e propõe a avaliação sem referência a objetivos para captar também os efeitos colaterais que podem ser desencadeados por intermédio da ação de um programa e que são relevantes para a compreensão de seus resultados. Instala-se também a preocupação com a utilidade da avaliação, cujo enfoque é a tomada de decisão. A avaliação é vista numa abordagem sistêmica e o modelo CEPP de Stufflebean (Stufflebean, 1968) traduz muito bem o ciclo sistêmico com a avaliação de contexto, de entrada, de processo e de produto (p. 18).

A partir da década de 1970 e início da década de 1980 surge um novo enfoque de avaliação, influenciado por estudos etnográficos, naturalistas e antropológicos, passando a ser dada relevância aos métodos qualitativos em detrimento dos métodos quantitativos. Barros (1997) afirma que:

mais recentemente a conceituação sobre processos de avaliação tem evoluído agregando valores, integrando métodos quantitativos e qualitativos, dando-lhe caráter formativo e incluindo-os como instrumento de gestão. Observava, também, a mudança de enfoque macroscópico, calcado em políticas nacionais e seus sistemas educacionais, para os processos que ocorre no interior de uma instituição educacional (p. 27).

A preocupação com a avaliação educacional no Brasil é bastante recente, remontando ao final da década de 1980 e início de 1990, quando é instituída a avaliação de sistema, precisamente o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O SAEB é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que está vinculado ao MEC e tem como objetivo avaliar o desempenho escolar dos alunos, bem como as condições pedagógicas e de gestão da educação básica, utilizando-se para tanto, de levantamentos periódicos em todos os Estados do Brasil.

Concomitante a criação do SAEB, as universidades brasileiras iniciaram um processo de discussão teórica acompanhada de apresentação de experiências realizadas internacionalmente em avaliação de desempenho institucional. O marco desta discussão foi o *Seminário Internacional sobre a Avaliação do Ensino Superior*, ocorrido em 1987, em que a Universidade de Brasília (UNB) apresentou sua proposta. Posteriormente, aconteceram outros seminários sobre o tema, entre eles as discussões desenvolvidas nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) com ênfase na ocorrida em 1991.

A partir destes eventos cresce a preocupação com a reflexão sobre o espaço institucional como elemento central do processo de avaliação. A avaliação institucional passa a ser uma bandeira de luta dos movimentos de docentes universitários, sendo incorporada pelo Governo Federal através do MEC. Se a proposta do movimento docente visava à autonomia institucional através de uma auto-avaliação, realizada por seus pares, o governo federal tinha outros propósitos. Castro(1996) destaca que:

desde os meados dos anos 80, o governo federal tenta recuperar a iniciativa sobre o setor, sem sucesso. A tendência das políticas esboçadas é clara: des-

A preocupação com a avaliação educacional no Brasil é bastante recente, remontando ao final da década de 1980 e início de 1990, quando é instituída a avaliação de sistema, precisamente o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).



centralizar responsabilidades e instituir mecanismos de avaliação de desempenho. As resistências ainda são grandes e esta revisão do papel do Estado em relação ao sistema de ensino superior não trata ainda da segmentação do sistema como um problema, e nem apresenta uma orientação clara para o segmento privado (p. 63).

Em decorrência da política proposta, ficou ainda mais difícil implementar um programa de avaliação nas universidades. Só nos anos 1993 e 1994 é que o país viveu mais intensamente a necessidade de realizar a avaliação institucional, quando surgiu o *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras* (PAIUB), por incentivo das associações diversas, como a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), dos Fóruns Nacionais de Pró-Reitores de Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação, Planejamento e Administração e Extensão, Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP).

Estes eventos e propostas encontraram apoio na equipe técnica do MEC, que passou a ser articulador, viabilizador e também financiador do Programa. Participaram 71 universidades, submetendo os seus projetos de avaliação à Secretaria de Ensino Superior (SESu/MEC). Com a participação bastante significativa das universidades e das instituições ligadas a elas, em julho de 1993, foi criada a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras que é constituída por representantes de toda comunidade universitária nacional (apud Ristoff, 1995).

Os princípios norteadores apresentados pelo PAIUB são:

- Globalidade, que significa avaliar o todo da instituição.
- Comparabilidade, ou seja, a avaliação deve permitir comparar os resultados de uma escola com outra e da escola com ela mesma, de um ano para outro.
- Respeito à identidade funcional: a avaliação deve respeitar as diferenças e as características próprias das instituições.
- Não premiação ou punição: a avaliação deve ter como objetivo a formulação de políticas, ações e medidas institucionais, sempre visando à melhoria do ensino, pesquisa e não com objetivos de prêmios ou punições.

Estão também presentes no PAIUB os princípios de adesão voluntária, ou seja, a realização da auto-avaliação deve ser decidida pela comunidade da instituição e não por uma pressão externa a ela; e de legitimidade, princípio este que visa à adoção de uma metodologia capaz de garantir a construção de indicadores adequados, acompanhados de uma abordagem interpretativa capaz de dar significados às informações e permita a obtenção de informações fidedignas em um período de tempo que possibilite a absorção pela comunidade. Destacamos ainda, o princípio da continuidade, sendo a avaliação um mecanismo permanente, pois somente assim, torna-se possível comparar dados em diferentes momentos no tempo, permitindo averiguar o grau de eficiência das medidas adotadas a partir dos resultados obtidos (UFC, 1997).

Atualmente, os projetos de avaliação institucional são desenvolvidos por cerca de 40 países. O Brasil utiliza como modelo, o projeto implantado na Europa seguindo a mesma linha filosófica e metodológica, sintetizada na premissa: “não há prestação de contas sem avaliação externa da mesma forma que não pode haver melhoria da qualidade sem auto-avaliação” (Vroeijenstijn 1995, p. 7-12, apud Barros, 1997, p. 24).

Vale salientar que no continente europeu os projetos nacionais de avaliação da qualidade das universidades encontram-se em fases diversas, enquanto alguns estão sendo implantados e outros consolidam-se. Para Ristoff (1995), o assunto avaliação é:



sabidamente complexo e que não há, pronto para consumo, um modelo ideal e único para o país. Creio que é inútil procurá-lo. Ele precisa ser por nós construído. Nosso desafio primeiro, hoje, é seguirmos em busca de uma linguagem comum para as universidades brasileiras – uma linguagem que nos permita repensar, e, se necessário, reconstruir as propostas hoje existentes no país. O PAIUB busca esta flexibilidade e esta linguagem comum, e isto, embora possa parecer pouco, é o grande primeiro passo de uma longa caminhada; é o início do fim de babel. (p.7)

Como se viu, a avaliação institucional proposta para a universidade brasileira é processual, portanto, não se encontra formalmente acabada. Aos poucos ela torna-se um processo irreversível, na medida em que a cultura avaliativa tenha penetrado no tecido da comunidade universitária. Por outro lado, a universidade tem como missão precípua desenvolver a ciência e a cultura e difundir o saber. Definidora de ações, serve de referência aos demais níveis do sistema educativo. Desta forma, torna-se natural que embora a avaliação institucional tenha surgido nas universidades, a partir desta experiência, outras instituições inclusive as escolas, passem também a realizar seus projetos.

3. A Avaliação Institucional nas Escolas Públicas do Ceará

O Estado do Ceará implantou em, 1996, o programa de avaliação institucional em suas escolas, utilizando como modelo a proposta do PAIUB, especialmente os princípios. Inicialmente, o Projeto foi apresentado às escolas de Fortaleza, através de seus diretores, em seminário de sensibilização para o qual foram convidadas as unidades da rede estadual.

Mesmo já existindo o Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB) e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAEC), avaliações essas que não objetivam, em princípio, classificações e punições, a receptividade ao Projeto de Avaliação Institucional não foi bem aceita, de imediato, pela maioria das escolas. Há que se considerar que a cultura da avaliação de sistema e institucional ainda se encontrava em estágio incipiente e que a SEDUC³ tinha realizado uma experiência de avaliação docente em anos anteriores que teve forte impacto negativo junto a comunidade escolar. Aliado a esse fato, o corpo docente da escola, também traz consigo marcas fundadas no medo da classificação e do uso indevido dos resultados, desconsiderando a real finalidade da avaliação que consiste na percepção da situação atual, confrontando-a com a situação ideal. Para Werneck (1996), a avaliação deve possibilitar a análise:

dos objetivos propostos, das metas a alcançar, de maneira a permitir a constante e rápida correção de rumos com a economia de esforço e de tempo. Sua função não é punitiva, como freqüentemente parece ser entendida nos meios escolares, nem de mera constatação diletante, mas a de verificar em que medida os objetivos inicialmente propostos estão sendo alcançados (p. 377).

O Estado do Ceará implantou em 1996 o programa de avaliação institucional em suas escolas utilizando como modelo a proposta do PAIUB, especialmente os princípios. Inicialmente, o Projeto foi apresentado às escolas de Fortaleza, através de seus diretores, em seminário de sensibilização para o qual foram convidadas as unidades da rede estadual.

³ Estamos nos referindo a uma avaliação docente realizada na gestão da professora Maria Luiza Chaves no período 1992 - 1995, quando o Governador do Estado era Ciro Gomes. A tentativa de avaliação docente envolvendo a aplicação de instrumentos contextuais e de conhecimento com professores se configurou de modo que aqueles que não concordavam em participar da avaliação eram penalizados com a retenção dos salários.



No processo de avaliação a participação deve ser de todos, para que não haja reações contrárias, alterando os resultados. Não há lugar para sucesso ou fracasso individual, uma vez que um sujeito não consegue levar sozinho uma organização ao sucesso ou à descoberta, superando as dificuldades e limitações. Nela todos os participantes são importantes e contribuem para alcançar os objetivos e metas.

Partindo dessa visão e esperando vencer os empecilhos encontrados, trabalhou-se com a previsão de adesão de 60 escolas estaduais de Fortaleza, no entanto, apenas 30 se manifestaram dispostas a realizar a auto-avaliação. Frente a esse quadro partiu-se para sensibilizar escolas da rede pública dos municípios de Maranguape e Icapuí. Ao final, a Avaliação Institucional foi realizada num total de 44 escolas.

Os resultados do projeto experimental permitiram que as escolas compreendessem a importância da avaliação institucional como instrumento para prestação de contas à sociedade dos investimentos aplicados na instituição e para a busca da melhoria da qualidade dos seus serviços. Outro aspecto a ser ressaltado é que, ao realizar a auto-avaliação, a escola passa a construir uma cultura avaliativa, prioritariamente centrada em processos, embora não desprezando os resultados.

Ficou evidente que a avaliação institucional vem favorecer a gestão democrática, criando um fórum de debate coletivo sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP), oferecendo elementos para o monitoramento do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), ou seja, a avaliação perpassa todos os momentos da ação institucional, no sentido de superar as dificuldades verificadas e reforçar as ações consideradas como significativas para a comunidade. Constituiu-se, portanto, em processo de autoconsciência institucional, em que a avaliação é vista como um instrumento analítico que desvela as causas do sucesso e do fracasso bem como, os seus determinantes.

Tais características compreendem muito mais do que a simples medição ou mesmo a comparação de resultados, ultrapassando o simples ato de julgar pessoas ou instituições, para formas de valorizar tanto processos como os resultados. Nesse sentido, Bordignon (1995) considera que:

A questão fundamental, tanto da avaliação institucional quanto à do rendimento dos alunos, não se situa na quantificação de resultados, nem nos métodos de sua medição, mas na identificação dos meios e processos, das causas determinantes dos resultados, considerando a globalidade das variáveis organizacionais e representando o projeto de qualidade, a missão institucional. Assim, mais do que investigar quanto a instituição produziu ou os alunos aprenderam, passa a ser fundamental desvelar os fatores da produção, seja do conhecimento e suas manifestações seja da aprendizagem dos alunos (p. 403).

No processo de avaliação a participação deve ser de todos, para que não haja reações contrárias, alterando os resultados. Não há lugar para sucesso ou fracasso individual, uma vez que um sujeito não consegue levar sozinho uma organização ao sucesso ou à descoberta, superando as dificuldades e limitações. Nela todos os participantes são importantes e contribuem para alcançar os objetivos e metas.

A instituição deve ensejar o empenho de todos. Assim sendo, a grande função da avaliação é a de buscar alternativas, sempre na tentativa de corrigir os rumos. A partir da realidade, diagnosticar e assim tomar decisões para atingir o perfil desejado. Belloni (2000) ressalta que:

A Avaliação Institucional visa ao aperfeiçoamento da qualidade da educação, isto é, do ensino, da aprendizagem e da gestão institucional, com a finalidade de transformar a escola atual em uma instituição comprometida com a aprendizagem de todos e com a transformação da sociedade (apud Fernandes, 2001, p. 14).



A avaliação institucional se alicerça na participação de todos os segmentos da escola e deve ser um processo contínuo, em que tudo e todos são avaliados. Segundo o projeto de Avaliação Institucional, os fundamentos são apresentados como sendo: a) a discussão permanente sobre as práticas vivenciadas na escola; b) o processo intrínseco na busca da construção da autonomia da escola e da qualidade da educação; c) é informativa e formativa ao mesmo tempo (SEDUC, 1996).

Atualmente a avaliação institucional é realizada por cerca de 80% das escolas da rede estadual e já foram capacitados representantes dos 184 municípios cearenses para que esses procedessem a sensibilização e a capacitação das escolas municipais. Nestes casos, o acompanhamento dos Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) é imprescindível. Ano a ano, verifica-se o aumento da receptividade por parte das escolas municipais, e, no momento, diversos municípios estão analisando os resultados da Avaliação Institucional de suas escolas e procedendo a elaboração dos relatórios.

A ampliação do número de escolas que se engajaram no processo e realizam suas auto-avaliações é de grande importância, pois, pode vir a representar para a escola uma alternativa para correção de rumos. A partir de um processo de auto-avaliação, a escola tem condições de rever suas práticas, corrigi-las de forma sistemática e participativa, especialmente porque o grande desafio da escola, hoje, não é mais o acesso dos alunos, mas a qualidade dos serviços educacionais oferecidos.

Por outro lado, através da Avaliação Institucional, a escola se auto-reconhece e assim sendo, pode traçar os rumos de sua transformação de forma autônoma, sem esperar que as instâncias superiores venham em seu socorro para a superação de suas dificuldades. Entretanto, quando se trata de autonomia, deve-se ter claro que essa deve ser: “pensada sem perder de vista o sistema, a rede de escolas, devendo ser construída uma teia de relações multidirecionais, incluindo órgãos públicos, escolas, comunidade e sociedade civil organizada” (SEDUC, 1996).

A escola deve perceber sua dupla vinculação: de um lado está ligada a uma rede muito maior, que é o sistema educacional, o qual é regido por leis e de outro está intimamente ligada à comunidade escolar e sua circunvizinhança. Assim sendo, deve ter como meta a integração de todos os seus segmentos e agir de forma colegiado, tendo em vista as orientações emanadas para o sistema de ensino.

O projeto de avaliação institucional desenvolvido pela SEDUC visa corrigir políticas, sempre buscando a melhoria do ensino e a criação de uma cultura auto-avaliativa na escola, cujo objetivo é: “implantar a Avaliação Institucional como um processo organizado, sistemático, contínuo e participativo nas Escolas Públicas do Ceará, como condição básica para a qualidade do ensino e autonomia da escola” (SEDUC, 1996).

A comunidade escolar, de acordo com os princípios defendidos, deve manifestar adesão, pois a avaliação institucional precisa partir da vontade da comunidade, uma vez que sem este desejo, as informações dadas podem ser truncadas, comprometendo todo o processo avaliatório realizado.

4. O que pensa a Comunidade Escolar sobre o Processo Avaliativo das Escolas

No intuito de saber o que pensa a comunidade escolar sobre a avaliação institucional, realizou-se uma pesquisa com os segmentos aluno, pai ou responsável, funcionário, professor e diretor em cinco escolas, sendo 4 em Fortaleza e 1 no município de Ocara. Ressalta-se que essas escolas ainda não haviam passado por processo de auto-avaliação.

Atualmente a avaliação institucional é realizada por cerca de 80% das escolas da rede estadual e já foram capacitados representantes dos 184 municípios cearenses para que esses procedessem a sensibilização e capacitação das escolas municipais.

A escola deve perceber sua dupla vinculação: de um lado está ligada a uma rede muito maior, que é o sistema educacional, o qual é regido por leis e de outro está intimamente ligada à comunidade escolar e sua circunvizinhança. Assim sendo, deve ter como meta a integração de todos os seus segmentos e agir de forma colegiado, tendo em vista as orientações emanadas para o sistema de ensino.



Os gestores dessas escolas, tiraram de si a responsabilidade pela a avaliação, delegando somente ao professor a função avaliativa. Essa compreensão restrita da avaliação vincula-se a visão tradicional, onde a avaliação é de inteira responsabilidade do professor, sendo uma ação vinculada apenas ao ensino-aprendizagem, desarticulado do processo de planejamento escolar.

Apesar de os diretores entrevistados terem realizado o Curso de Extensão em Gestão Escolar (PROGESTÃO) que em um dos seus módulos tratou da avaliação institucional, esses não demonstraram o conhecimento devido sobre como se processa a avaliação da escola.

Para os diretores entrevistados, o fato de possuir ou não uma sistemática de avaliação institucional não faz diferença na qualidade do ensino, isso porque compreendem que “Se o professor tem compromisso e responsabilidade não vai ser uma avaliação formal que vai mudar a situação. A avaliação informal surte efeitos também”. Dessa forma, os gestores dessas escolas, tiraram de si a responsabilidade pela a avaliação, delegando somente ao professor a função avaliativa. Essa compreensão restrita da avaliação vincula-se a visão tradicional, onde a avaliação é de inteira responsabilidade do professor, sendo uma ação vinculada apenas ao ensino-aprendizagem, desarticulado do processo de planejamento escolar.

Por outro lado, junto ao segmento dos professores já se identifica uma boa compreensão conceitual sobre o que é a Avaliação Institucional. Esse entendimento pode ser reflexo de conhecimentos adquiridos em cursos de graduação e pós-graduação. Em síntese, todos consideram a avaliação como algo bom e necessário para verificar que tipo de trabalho a escola presta à comunidade. Compreendem que a “Avaliação Institucional deve ser feita por toda comunidade escolar, em relação ao trabalho realizado pela escola, sendo um momento de rever se o que a escola está fazendo está contribuindo na formação do homem-cidadão”. Verificam-se ainda, nos resultados desse segmento, uma disponibilidade em participar de processos avaliativos e a compreensão de que se “os alunos são avaliados, a escola deve ser também”. Manifestaram-se favoráveis à realização desse tipo de avaliação compreendendo que “esse é um momento que a escola pode fazer uma auto-avaliação para ver o que está bom e o que precisa mudar”.

É interessante a compreensão que os segmentos dos funcionários e professores têm da avaliação como forma de dar conhecimento a comunidade do trabalho que vem sendo realizado por eles na escola. No sentido de mostrar o que está positivo e o que não está, bem como obter da comunidade escolar propostas para melhorar seus desempenhos.

Apesar dessas escolas não realizarem de forma sistematizada suas auto-avaliações existe uma prática de, no final do ano, acontecerem reuniões avaliativas, embora nestas não são envolvidos o coletivo da escola. Em geral, alunos e pais não são chamados a participar. Quanto à participação dos funcionários, muitas vezes, essa se limita a “estar presente”, particularmente, os responsáveis pelos serviços gerais.

5. Conclusão

Como se viu, a avaliação institucional tem por objetivo observar a realidade da escola e suas relações com a comunidade, a partir dos valores já construídos, sempre na busca da melhoria de seus serviços. Ao realizar a avaliação, os gestores escolares devem rever o Projeto Político Pedagógico com o intuito de aperfeiçoar as ações, visando à melhoria dos seus resultados e, conseqüentemente, das relações intergrupais da escola.

De fato, a gestão escolar deve atuar tanto na área pedagógica quanto na área administrativa, primando pela ética, na busca do compromisso de todos. Agindo desta forma, todos os segmentos saem ganhando na discussão dos assuntos relacionados à unidade escolar e na busca por melhores resultados.



Através do trabalho de pesquisa, constatou-se que as escolas da rede municipal desconhecem o projeto de avaliação institucional adotado pela SEDUC, embora o tema seja assunto já bastante disseminado em curso de formação continuada de gestores e professores, inclusive estar presente num módulo no curso do PROGESTÃO, em que parcela bastante expressiva dos gestores municipais participou. A introdução de um módulo sobre Avaliação Institucional, no referido curso, objetivava que, a partir do estudo e conhecimento da sistemática de realização de uma auto-avaliação, as escolas que até então não estavam realizando suas auto-avaliações dessem início a este processo, especialmente as escolas municipais, partindo do princípio de que a instituição deve optar por se avaliar como forma também de captar o compromisso e a ética da comunidade escolar e discutir suas deficiências sem estar à procura de culpados, mas buscando parceiros para construção de uma nova escola.

Estas rápidas considerações sobre os dados obtidos de uma pequena amostra de escolas da rede municipal podem servir como base para planejamento de uma política de avaliação institucional a partir do fortalecimento do Regime de Colaboração Estado-Municípios.



Referências Bibliográficas

- BARROS, Davi Ferreira. Avaliação Institucional: Instrumento para a Melhoria da Qualidade do Ensino Superior. In **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 14, p. 23-36, jan/mar. 1997.
- BORDIGNON, Genuíno. Avaliação na Gestão de Organizações Educacionais. In **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 9, p. 401-410, out/dez. 1995.
- CASTRO, Maria Helena Magalhães. Avaliação Institucional para a Autogestão: uma Proposta. In **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 9, p. 157-171, out/dez. 1996.
- FERNANDES, Maria Estrela Araújo. **Avaliação Institucional da Escola - Base teórica e construção do projeto**. Coleção Magister. Ed. Demócrito Rocha, 2001.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.
- PEQUENO, Maria Iaci Cavalcanti. **Impacto de um Programa de Formação Continuada na Prática Docente e no Desempenho Discente - estudo avaliativo**. Dissertação de Mestrado em Educação - UFC, Fortaleza, 1997.
- RISTOFF, Dilvo. Avaliação Institucional: pensando princípios. In BALZAH, Newton César e SOBRINHO, José Dias. **Avaliação Institucional - Teoria e Experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.
- CEARÁ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Projeto de Implantação da Avaliação Institucional nas Escolas Públicas do Ceará**. Fortaleza, 1996/1998.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Avaliação Institucional da UFC - Diagnóstico para Reflexões e Tomada de Decisões**. Fortaleza, UFC, 1997.
- VIANA, Heraldo. Avaliação Educacional - Problemas Gerais e Formação do Avaliador. In **Educação e Seleção**, No. 5, 1982.
- WERNECK, Vera Rudge. **A Velha e a Nova Questão de Avaliação**. In **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 13, p. 3



Sobre os autores

Eloisa Maia Vidal (organização): doutora em Educação pela UFC e professora do curso de Física da Universidade Estadual do Ceará. Pesquisadora nas áreas de educação científica, ensino de ciências e avaliação de aprendizagem.

Alessio Costa Lima: Bacharel em Administração pela Universidade Estadual do Ceará. Licenciado em Disciplinas do Ensino Médio pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Especialista em Gestão Escolar (Progestão) pela Universidade Estadual do Ceará. Mestrando em Políticas Públicas e Sociedade pela UECE. Orientador da Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional da Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais da SEDUC.

José Helder de Mesquita Filho: Licenciatura Plena em Matemática e Especialista em Ensino da Matemática, pela Universidade Estadual do Ceará. Técnico da Célula do Ensino Médio da Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico da SEDUC.

Maria Iaci Cavalcante Pequeno: Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação em Administração Escola pela Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Metodologia da Pesquisa em Educação e Mestre em Educação, com área de concentração em Avaliação Educacional pela Universidade Federal do Ceará. Técnica da Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional da Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais da SEDUC.

Marta Maria Braide Lima: Licenciatura em Letras e Especialista em Estrutura da Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Gestão Escolar (Progestão) pela Universidade Estadual do Ceará. Técnica do Núcleo do Ensino Fundamental da Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais da SEDUC.

Mirna Gurgel Carlos da Silva: Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Estadual do Ceará. Bacharel em Comunicação Social (Jornalismo), Especialista em Teorias da Comunicação e da Imagem e Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Técnica da Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional da Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais da SEDUC.

Rita de Cássia Oliveira: Licenciada em Letras, especialista e mestre em Linguística. Professora da rede estadual, exerce as suas atividades na Secretaria da Educação Básica do Ceará. É autora de material didático-pedagógico e atua na área de formação de professores.

Rosângela Teixeira de Sousa: Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Desenvolvimento Técnico e Especialista em Gestão Escolar (Progestão) pela Universidade Estadual do Ceará. Técnica da Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional da Coordenadoria de Planejamento e Política Educacional da SEDUC.

Sylvia Maria de Aguiar Coelho: Bacharel em Ciências Sociais (Socióloga), Especialista em Metodologia da Pesquisa em Educação e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Técnica da Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional da Coordenadoria de Planejamento e Política Educacional da SEDUC.

Este livro foi composto na fonte Trebuchet MS 10; 11; 13; 16; 17; 19 e Arial, corpo 9; 10
O miolo foi impresso em papel off set 75g / m² e a capa em cartão supremo 250g / m².
Editoração Eletrônica, impressão e acabamento nas Edições Bagaço em 2006