

Ciências Biológicas

Vida de Aprendiz 4

Estágio Supervisionado no Ensino Médio III

Laura Helena Pinto de Castro
Jeanne Barros Leal de Pontes Medeiros
Alexandre Cabral Craveiro



Geografia



História



Educação
Física



Química



Ciências
Biológicas



Artes
Plásticas



Computação



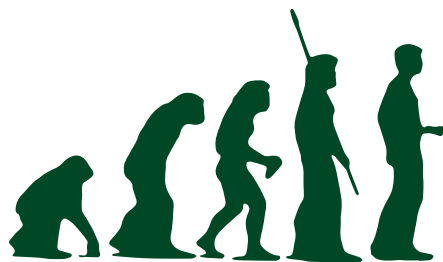
Física



Matemática



Pedagogia



Ciências Biológicas

Vida de Aprendiz 4

Estágio Supervisionado no Ensino Médio III

Laura Helena Pinto de Castro
Jeanne Barros Leal de Pontes Medeiros
Alexandre Cabral Craveiro

2ª edição
Fortaleza - Ceará



2015



Geografia



História



Educação
Física



Química



Ciências
Biológicas



Artes
Plásticas



Computação



Física



Matemática



Pedagogia

Copyright © 2015. Todos os direitos reservados desta edição à UAB/UECE. Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, dos autores.

Editora Filiada à



Presidenta da República

Dilma Vana Rousseff

Ministro da Educação

Renato Janine Ribeiro

Presidente da CAPES

Carlos Afonso Nobre

Diretor de Educação a Distância da CAPES

Jean Marc Georges Mutzig

Governador do Estado do Ceará

Camilo Sobreira de Santana

Reitor da Universidade Estadual do Ceará

José Jackson Coelho Sampaio

Vice-Reitor

Hidelbrando dos Santos Soares

Pró-Reitora de Graduação

Marcília Chagas Barreto

Coordenador da SATE e UAB/UECE

Francisco Fábio Castelo Branco

Coordenadora Adjunta UAB/UECE

Eloísa Maia Vidal

Direção do CCS/UECE

Gláucia Posso Lima

Coordenadora da Licenciatura em Ciências Biológicas

Germana Costa Paixão

Coordenadora de Tutoria e Docência em Ciências Biológicas

Roselita Maria de Souza Mendes

Editor da EdUECE

Erasmo Miessa Ruiz

Coordenadora Editorial

Rocylândia Isidoro de Oliveira

Projeto Gráfico e Capa

Roberto Santos

Diagramador

Marcus Lafaiete da Silva Melo

Revisora Ortográfica

Eleonora Figueiredo Correia Lucas de Moraes

Conselho Editorial

Antônio Luciano Pontes

Eduardo Diatáhy Bezerra de Menezes

Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso

Francisco Horácio da Silva Frota

Francisco José Camelo Parente

Gisafran Nazareno Mota Jucá

José Ferreira Nunes

Liduína Farias Almeida da Costa

Lucili Grangeiro Cortez

Luiz Cruz Lima

Manfredo Ramos

Marcelo Gurgel Carlos da Silva

Marcony Silva Cunha

Maria do Socorro Ferreira Osterne

Maria Salette Bessa Jorge

Silvia Maria Nóbrega-Therrien

Conselho Consultivo

Antônio Torres Montenegro (UFPE)

Eliane P. Zamith Brito (FGV)

Homero Santiago (USP)

Ieda Maria Alves (USP)

Manuel Domingos Neto (UFF)

Maria do Socorro Silva Aragão (UFC)

Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça (UNIFOR)

Pierre Salama (Universidade de Paris VIII)

Romeu Gomes (FIOCRUZ)

Túlio Batista Franco (UFF)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Sistema de Bibliotecas

Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho

Francisco Welton Silva Rios – CRB-3 / 919

Bibliotecário

C355v Castro, Laura Helena Pinto de.
Vida de aprendiz 1 : Iniciação ao estágio supervisionado /
Laura Helena Pinto de Castro, Jeanne Barros Leal de Pontes Me-
deiros, Alexandre Cabral Craveiro . – 2. ed. – Fortaleza : EdUECE,
2015.
125 p. : il. ; 20,0 cm x 25,5cm. (Ciências Biológicas)
Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-7826-362-1
1. Estágio supervisionado – Biologia – Ensino médio. 2. Estágio
supervisionado – Biologia – Sala de aula – Ensino médio. 3. Está-
gio supervisionado – Biologia – Avaliação – Ensino médio. 4. Está-
gio supervisionado – Biologia – Escola – Ensino médio. 5. Gestã-
o escolar – Biologia – Ensino médio. I. Medeiros, Jeanne Barros Leal
de Pontes. II. Craveiro, Alexandre Cabral. III. Título.
CDD 371.12

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE

Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará

CEP: 60714-903 – Fone: (85) 3101-9893

Internet: www.uece.br – E-mail: eduece@uece.br

Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais

Fone: (85) 3101-9962

Sumário

Apresentação	5
Capítulo 1 – Gestão escolar	7
1. Gestão da escola: o que faz a diferença.....	9
1.1. Conselho Escolar	11
1.2 O setor técnico-administrativo	12
1.3. O setor pedagógico	12
2. Gestão escolar na LDB.....	14
3. A democratização da Gestão Escolar	15
3.1. A importância da gestão escolar para o sucesso dos alunos	17
3.2. A participação popular na gestão escolar.....	17
4. Instrumentos de gestão escolar	18
5. Equipe de Gestão escolar	20
6. O Processo de escolha dos gestores	20
6.1. A escolha dos gestores nas escolas do Ceará.....	26
7. Formação de Gestores Escolares	28
8. Hierarquias educacionais e estrutura administrativa	30
8.1. O Ministério da Educação.....	31
8.2. Secretaria de Educação do Estado	32
8.3. Secretaria Municipal de Educação	32
Capítulo 2 – Sala de aula - que espaço é esse?	41
Introdução	43
1. O Perfil dos professores do Ensino Médio	45
2. Perfil dos alunos do Ensino Médio.....	48
3. Quem são os Coordenadores Pedagógicos.....	55
4. Quem são os Coordenadores de área de conhecimento.....	58
4.1. Principais funções do PCA	58
Capítulo 3 – O Brasil e as avaliações em larga escala	63
1. Avaliações em larga escala: breve histórico.....	65
2. Saeb, Enem e Enade.....	71
2.1 Sistema Nacional da Educação Básica (Saeb).....	71
2.2. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)	74
2.3. Exame Nacional de desempenho de estudantes (Enade)	81
3. Política de <i>accountability</i> na educação	82
3.1. Política de <i>accountability</i> no Brasil a nível estadual e municipal.....	85

3.2. Sistemas de avaliação e política de <i>accountability</i> – a experiência do Ceará	86
4. A criação do Ideb	89
4.1. Caracterização da situação anterior	90
4.2. Descrição da iniciativa	91
4.3. Objetivos a que se propôs e resultados visados	91
4.4. Público-alvo da iniciativa	92
4.5. Concepção e trabalho em equipe	93
4.6. Ações e etapas da implementação	94
4.7. Recursos utilizados	96
4.8. Caracterização da situação atual	97
4.9. Lições aprendidas	98
Capítulo 4 – Programas internacionais de avaliação	103
Introdução	105
1. PISA	106
1.1. Níveis de proficiência	108
1.2. Países participantes	109
1.3. Universo avaliado	109
1.4. Participação do Brasil	110
1.5. O PISA e o Ideb	110
1.6. Resultados	111
2. LLECE	113
2.1. Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo (SERCE)	115
2.2. Os enfoques da avaliação da aprendizagem	116
2.3. Resultados do Brasil	117
3. TIMSS	121
Sobre os autores	125

Apresentação

Caro Aluno,

A disciplina Estágio Supervisionado de Ensino Médio, tem como objetivo oportunizar sua inserção no campo educacional, em instituições escolares da educação Básica, possibilitando a aproximação, observação e análise da realidade escolar e a prática docente em Ciências Biológicas, através do desenvolvimento de habilidades necessárias à sua formação profissional, de forma a prepará-lo para o exercício do magistério do Ensino Básico.

Sabemos que o processo de formação do professor, envolve também as várias dimensões da dinâmica escolar: gestão, interação dos professores e relacionamento escola/família/comunidade, estrutura escolar, perfil dos atores envolvidos, políticas educacionais e avaliação da qualidade da educação. Dessa forma, o livro Vida de Aprendiz III foi concebido, tendo como base alguns temas que consideramos serem importantes para sua formação.

No primeiro Capítulo, serão abordados os princípios de uma boa gestão escolar e as leis que regulamentam o processo de gestão nas escolas, destacando-se sua organização estrutural, bem como as atribuições e aspectos dos setores que a constituem, seu processo de democratização e os instrumentos que a compõem, e que são imprescindíveis ao trabalho numa comunidade escolar, considerando-se que, por meio deles, são pautadas as relações da instituição com seus alunos, docentes, especialistas, servidores e família. Serão analisadas as competências dos integrantes da equipe de gestão, como é o processo de formação dos gestores escolares e, quais são os critérios utilizados para sua escolha. Por fim, será estudada a estrutura administrativa do sistema escolar destacando-se a hierarquia em forma piramidal, existente entre os vários órgãos que constituem o sistema educacional brasileiro.

No segundo Capítulo, analisaremos outra dimensão escolar: a dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Tendo em vista as inúmeras mudanças que ocorrem na sociedade atual, de ordem econômica, política, social, ideológica, a escola, como instituição de ensino e de práticas pedagógicas, enfrenta muitos desafios que comprometem a sua ação. Dessa forma, nessa unidade analisaremos o perfil dos profissionais que nela trabalham, destacando-se também a importância da sala de aula como um espaço de troca de ideias e experiências de vida, tanto de alunos, quanto de professores, pois o papel desempenhado por cada ator envolvido no processo educacional – professores, coordenadores pedagógicos, coordenadores de área – é de fundamental importância para o sucesso do aluno e da escola como uma instituição democrática.

No terceiro Capítulo, discutiremos sobre o processo de avanço e implementação das avaliações em larga escala como política pública que vem possibilitando uma percepção mais ampla da realidade e contribuindo para diagnosticar a situação da educação brasileira, visando sua melhoria quantitativa e qualitativa. Se, no final dos anos oitenta e início dos noventa os procedimentos de avaliação eram incipientes, atualmente, a avaliação é reforçada e se consolida como ação do poder público federal separando os diferentes níveis em que a avaliação da Educação Básica se processa. Dessa forma, nessa unidade, analisaremos as avaliações em larga escala utilizadas atualmente pelo governo como SAEB, ENADE, ENEM, Prova Brasil, sob o ponto de vista da organização e aplicabilidade de cada uma delas.

Por último, diante da trajetória acerca das avaliações de desempenho das redes de ensino e da busca pela qualidade na educação surge também, a preocupação com os processos de avaliação escolar, mediante instrumentos que possam garantir a qualidade educacional não só no âmbito nacional, mas também para as dimensões internacionais. Dessa forma, no quarto Capítulo, serão analisados os programas de avaliação internacionais como o PISA, LLERCE e TIMSS.

Esperamos que, os assuntos abordados neste livro, contribuam, sobremaneira, para seu processo de formação como professor de Ciências e/ou Biologia.

Os autores

Capítulo

1

Gestão escolar

Objetivos

- Entender o significado do termo "gestão escolar" e dos instrumentos que a compõem.
- Compreender a importância do processo de gestão escolar para a qualidade de ensino.
- Conhecer as competências dos membros da equipe de gestão escolar e, como são escolhidos os gestores escolares.
- Entender como se dá o processo de formação de gestores escolares e como funciona a hierarquia da gestão educacional e escolar.

1. Gestão da escola: o que faz a diferença

A escola é uma organização que sempre precisou mostrar resultado: o aprendizado dos alunos. Mas sabemos que nem sempre esses resultados são positivos. Para evitar o desperdício de esforços e fazer com que os objetivos sejam atingidos ano após ano, faz-se necessário a presença de gestores que atuem como líderes, capazes de implementar ações direcionadas para esse foco.

Mas como surgiu essa história de que a liderança é primordial no trabalho escolar?

Essa concepção começou a tomar corpo na segunda metade da década de 1990, com a **universalização do ensino público**¹. A formação e a atuação de líderes, até então restritas aos ambientes empresariais, foram adotadas pela Educação e passaram a ser palavra de ordem para enfrentar os desafios.

Na comunidade escolar, é comum que essa liderança seja exercida pelo diretor, mas pode também haver uma divisão dessas funções entre mais pessoas para dirigir as ações que encaminham a escola para alcançar os objetivos traçados, através da gestão compartilhada em diferentes âmbitos da organização escolar.

Dessa forma, tem-se um ambiente favorável ao trabalho educacional, que valoriza os diferentes talentos e faz com que todos compreendam seu papel na organização e assumam novas responsabilidades. Surge então, o termo "gestão escolar" que se refere à esfera de abrangência dos estabelecimentos de ensino, ou seja das escolas.

E você? Sabe o que é Gestão escolar? Já ouviu falar sobre isso?

¹Desde a década de 1970 o Brasil se esforça para universalizar o ensino, ou seja, oferecer vagas nas escolas públicas para todo e qualquer cidadão. Conforme os dados estatísticos apresentados pelo MEC no ano de 2001, foi constatado que o ensino fundamental havia sido universalizado no país. Segundo o projeto de lei aprovado em caráter terminativo pela Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados, o Estado foi obrigado a garantir também, a partir de 2010, o acesso ao ensino médio a todos os interessados.

Primeiramente, o termo gestão representa a geração de um novo modo de administrar uma realidade de forma democrática já que se traduz pela comunicação, pelo desenvolvimento coletivo e pelo diálogo.

Mas para entendermos como se dá o processo de gestão escolar, precisamos saber como as escolas estão organizadas.

A maneira como está organizada a escola vem de concepções e estudos acerca da sua organização como uma instituição que requer vários elementos constitutivos no processo organizacional e no processo técnico-administrativo.

A maioria das escolas no Brasil, têm na sua organização, aproximações com relação à organização empresarial, com concepções objetivas, funcionalistas e burocráticas.

Na realidade existem duas concepções. Segundo Libâneo, citado por Souza (2010), há um enfoque científico-racional e um enfoque crítico, de cunho sócio político.

A primeira concepção vê a organização da escola como sendo tomada por uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente, ou seja, pode ser planejada, organizada, controlada, de modo a alcançar maiores indicadores de eficácia e eficiência. A maioria das escolas atua nesse modelo de organização. Tem organogramas de cargos e funções, normas e regulamentos. Este é o modelo mais comum de funcionamento da organização escolar.

Nesse sentido, a gestão escolar se constitui em uma dimensão e um aspecto de atuação dos seus agentes (diretores, supervisores, coordenadores, professores, pais, alunos, comunidade, etc.) que objetiva promover a organização, a estrutura, o planejamento, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o crescimento e avanço das questões socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino que são as escolas.

A segunda vê a organização da escola como um sistema de agregação de pessoas, onde existe uma intencionalidade de trabalhar com as interações sociais que acontecem dentro e fora da escola. A organização seria uma construção social atribuída aos professores, alunos, pais e integrantes da comunidade mais próxima.

Esse tipo de gestão, chamado de gestão compartilhada ou gestão democrática pode ser definido como os princípios de integração do sistema/escola com a família, comunidade e sociedade, descentralização, participação democrática no processo educacional, maioria dos professores em colegiados e comissões e, que não está restrita apenas às unidades escolares. Ela é um valor público definido em forma de lei que remete tanto a gestão escolar

quanto, no nível mais geral, à gestão educacional. A gestão democrática é um eixo importantíssimo de ações públicas, promovendo a redefinição da estrutura de poder, desde o nível macro do Ministério da Educação na sua forma de organização e funcionamento, até o nível micro de cada escola.

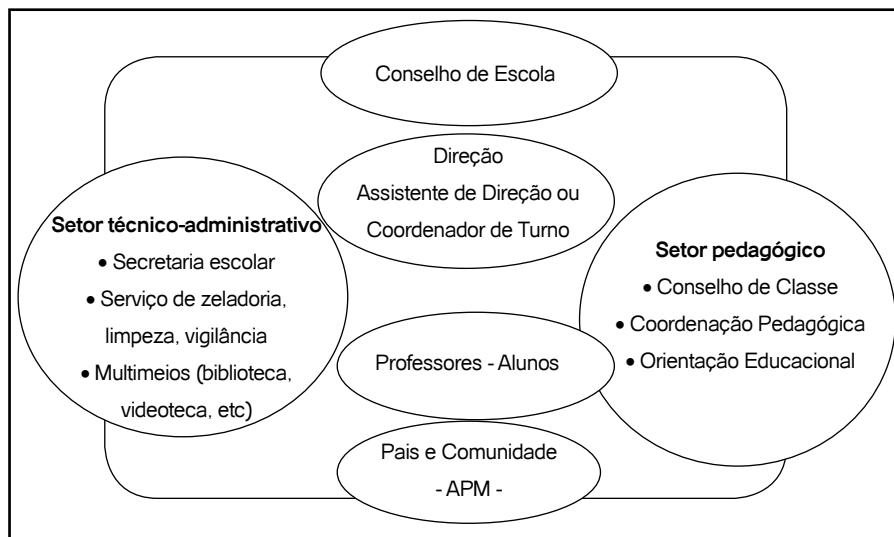
Sabemos que, toda escola tem uma estrutura de organização interna, normalmente definida pelos regimentos escolares e legislações específicas estaduais ou municipais. Nas organizações é comum a inter-relação entre várias funções e serviços.

Você sabe como é a organização de uma escola?

Na escola em que você estudou como era a organização estrutural?

Que setores existiam? Você lembra?

Vejam agora, um esquema, segundo Souza, 2010, de como a maioria das escolas, está estruturada:



Fonte: Souza, 2010.

Conforme destaca Libâneo et. al. (2003, p. 340-341, citado por Souza, 2010), na organização estrutural de uma escola, temos muito bem definidos, competências específicas e algumas atribuições e aspectos dos setores que compõe sua estrutura. Vejam algumas delas:

1.1. Conselho Escolar

O conselho da escola tem atribuições consultivas, deliberativas e fiscais em questões que envolvem aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, definidas na legislação Estadual ou Municipal e no regimento escolar. É composto pela participação dos docentes, dos especialistas em educação, dos funcionários, dos alunos e dos pais. É constituído pelo diretor que coordena, organiza e gerencia

todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais participantes do corpo técnico-administrativo e do corpo de especialistas. Atende às leis, aos regulamentos e às determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola assumidas pela equipe escolar e pela comunidade.

1.2. O setor técnico-administrativo

É responsável pelos meios de trabalho que asseguram o atendimento dos objetivos e das funções da escola. Responde, também, pelos serviços auxiliares de zeladoria, vigilância e atendimento ao público e pelo setor de multimeios que cuida da biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros.

Secretaria escolar: é responsável pela documentação, escrituração e correspondência da escola, dos docentes, demais funcionários e dos alunos. Presta também atendimento à comunidade. Para a execução desses serviços, a escola conta geralmente, com um secretário (a), com escriturário (a) ou auxiliares de secretaria, dependendo de cada instituição.

Zeladoria; cuida da manutenção, da conservação da limpeza do prédio, da guarda das dependências, das instalações e dos equipamentos da cozinha e da organização.

Vigilância cuida do acompanhamento dos alunos em todas as dependências do edifício, exceto na sala de aula, orientando-os em caso de acidente ou de enfermidade. Atende às solicitações dos professores e encaminha alunos à direção, quando necessário.

1.3. O setor pedagógico

Compreende as atividades de coordenação pedagógica e de orientação educacional. Em alguns lugares, suas atribuições são unificadas em apenas uma pessoa e, recomenda-se que seus ocupantes sejam formados em cursos específicos de Pedagogia, por envolverem habilidades bastante especializadas.

O coordenador pedagógico coordena, acompanha assessora, apoia e avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua prioridade é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. Outra atribuição pertinente ao coordenador pedagógico é o relacionamento com os pais e com a comunidade, no que se refere ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola, à comunicação das avaliações dos alunos e à interpretação feita delas.

O orientador educacional, quando existente essa função, cuida do atendimento e do acompanhamento individual dos alunos em suas dificuldades pessoais e escolares e também do relacionamento entre a escola e os pais.

O conselho de classe é o órgão de natureza deliberativa acerca da avaliação discente, quanto às ações preventivas e corretivas e o comportamento dos alunos, sobre promoções e reprovações e outras medidas relativas à melhoria da qualidade da oferta dos serviços educacionais e ao melhor desempenho escolar dos alunos.

Paralelamente à estrutura organizacional, as escolas mantêm outras instâncias colegiadas, como a Associação de Pais, Mestres e Funcionários, o Grêmio Estudantil, outras contam, ainda, com a Caixa Escolar.

Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF): reúne pais de alunos, docentes, técnico-administrativos e os alunos maiores de 18 anos.

Grêmio Estudantil: entidade criada pela Lei Federal 7398/85, oferece aos alunos autonomia para se organizarem em torno de seus interesses, com finalidades educacionais, culturais, cívicas e sociais.

Caixa Escolar: quando existente, tem a finalidade de organização da assistência social, econômica, alimentar, médica e odontológica aos alunos carentes ou ainda, utilização de recursos financeiros recebidos pela instituição.

• O corpo docente

É o conjunto dos professores em exercício na escola, cuja função básica consiste em contribuir para o objetivo prioritário da instituição, o processo de ensino e aprendizagem. Os professores de todas as disciplinas formam juntamente com a direção e os especialistas, a equipe escolar.

• O corpo discente

Inclui os alunos e suas instâncias de representatividade. Geralmente as escolas seguem um modelo parecido com esse, mas algumas podem apresentar uma estrutura diferente conforme a legislação dos Estados e Municípios e, obviamente, conforme as concepções de organização e gestão adotadas.

Mas, o que realmente faz a diferença em uma escola?

De acordo com pesquisas da Fundação Vitor Civita (FVC) que realizou o estudo *Práticas Comuns à Gestão Escolar Eficaz* em duas escolas, com alunos de perfil socioeconômico e cultural semelhante e pertencentes à mesma rede de ensino, mas que nem sempre têm o mesmo desempenho nas provas de avaliação externa, mostra o que ocorre em cada uma delas para justificar essa diferença. Segundo a pesquisa, é justamente a forma de gestão escolar que garante um resultado melhor (ou pior) nas escolas analisadas. Aquelas que têm uma gestão mais eficaz obtêm notas melhores.

E o que seria essa “gestão eficaz”?

Segundo o estudo, são quatro os “segredos” da boa gestão escolar, ou seja, aspectos que podem ser replicados em todo o país para melhorar a aprendizagem:

- A formação dos gestores.
- A capacidade do diretor de integrar todas as áreas de atuação no dia a dia.
- A atenção dedicada às metas de aprendizagem, medidas nas avaliações externas.
- A habilidade para criar um clima positivo de trabalho na escola.

Ao longo desse capítulo, iremos comentar sobre essas questões e analisar o que realmente faz a diferença em uma escola que privilegie a eficiência e a qualidade no ensino e como uma gestão escolar de qualidade pode contribuir para isso.

2. Gestão escolar na LDB

Todo o sistema de educação no Brasil é legitimado por leis específicas que tentam viabilizar políticas que possam contribuir para o crescimento da educação pública no país. Essas leis estão contidas na LDB (Leis de Diretrizes e Bases/1996). De acordo com elas a gestão da educação no Brasil está organizada em sistemas de ensino federal, municipal e estadual.

Na LDB, Art. 12, Incisos I a VII, estão as principais regras que se referem à gestão escolar no que diz respeito as suas respectivas unidades de ensino.

Segundo a legislação em vigor os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I. elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II. administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III. assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV. velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V. prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI. articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII. informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Como podemos perceber, para a LDB, as principais atribuições das unidades de ensino são o planejamento, a elaboração e a execução de uma proposta pedagógica que orienta o gestor em seu trabalho. Dessa forma, a proposta pedagógica funciona como uma bússola, pois define os caminhos e trajetões que a escola deve tomar para alcançar os seus objetivos. Por isso,

é muito importante que seja bem formulada executada pelos seus representantes da escola.

Destacamos também, que além da gestão dos recursos financeiros e materiais, é obrigação da escola, gerir o seu maior patrimônio que são as pessoas que trabalham na unidade de ensino e que são as responsáveis pela cultura de ideias que surgem ao longo do processo. Lidar com o patrimônio pessoal é tarefa primordial na gestão escolar.

É interessante observar também, nos incisos descritos acima, a dimensão da gestão escolar em relação à comunidade escolar. A relação escola-comunidade também se faz necessária e deve ser levada em conta por qualquer forma de gestão que prima pela eficiência e pela qualidade de ensino.

3. A democratização da Gestão Escolar

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente. (Paulo Freire)

O Brasil enfrenta profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais, configurando-se na sociedade capitalista como país dependente. Em decorrência, vive um processo histórico de disputa de vários interesses sociais, por vezes inteiramente opostos. Nesse processo, homens e mulheres, organizando-se em várias instituições, fazem, a todo o momento, a história dessa sociedade.

Em nossa sociedade, a escola pública, em todos os níveis e modalidades da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), tem como função social formar o cidadão, isto é, construir conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo.

Para isso, é indispensável socializar o saber sistematizado, historicamente acumulado, como patrimônio universal da humanidade, fazendo com que esse saber seja criticamente apropriado pelos estudantes, que já trazem consigo o saber popular, o saber da comunidade em que vivem e atuam. A interligação e a apropriação desses saberes pelos estudantes e pela comunidade local representam, certamente, um elemento decisivo para o processo de democratização da própria sociedade.

A escola pública poderá, dessa forma, não apenas contribuir significativamente para a democratização da sociedade, como também ser um lugar privilegiado para o exercício da democracia participativa, para o exercício de uma cidadania consciente e comprometida com os interesses da maioria so-

cialmente excluída ou dos grupos sociais privados dos bens culturais e materiais produzidos pelo trabalho dessa mesma maioria.

A contribuição significativa da escola para a democratização da sociedade e para o exercício da democracia participativa fundamenta e exige a **gestão democrática na escola**. Nesse sentido, a forma de escolha dos dirigentes, a organização dos Conselhos Escolares e de toda a comunidade escolar para participar e fazer valer os seus direitos e deveres, democraticamente discutidos e definidos, é um exercício de democracia participativa. Assim a escola pública contribuirá efetivamente para afirmar os interesses coletivos e construir um Brasil como um país de todos, com igualdade, humanidade e justiça social.

Assim como descrevemos algumas leis para mostrar como a gestão escolar tem finalidades jurídicas e todas as suas ações são legitimadas por elas, a gestão democrática também tem sua legitimação na constituição e na LDB.

No artigo 18 da LDB, a democratização da gestão se reduz a um ideal de orientação de atividades de escolas e universidades e ao incentivo à participação da comunidade. Os principais incisos do artigo são:

A gestão democrática constitui princípio fundamental da organização e da administração das instituições públicas de ensino, compreendendo:

- I. a existência de mecanismos de coparticipação na gestão das instituições de ensino, com representação dos segmentos que a integram, incluídos, no caso das instituições destinadas à educação e ao ensino de crianças e adolescentes, os pais ou responsáveis;
- 1º. o cumprimento do disposto neste artigo dar-se-á com observância dos seguintes preceitos:
 - I. existência de órgãos colegiados e conselhos escolares, com competência sobre o conjunto de todas as atividades desenvolvidas pela instituição;
 - III. avaliação permanente da qualidade de serviços prestados e dos resultados das atividades educacionais oferecidas à sociedade;
 - V. utilização de métodos participativos para a escolha de dirigentes, ressalvado o provimento de cargos por concurso público;
 - VI. Incentivo à criação de associações de profissionais de ensino, alunos, ex-alunos e pais, além das de caráter acadêmico, assegurada sua participação nos processos decisórios internos das instituições.

Todas as atividades desenvolvidas pelas instituições públicas visam o avanço dos indicadores nos sistemas de avaliação e a contribuição da comunidade escolar (diretores, coordenadores, professores, alunos, ex-alunos, pais, etc).

Enfim, a LDB regulamenta a gestão democrática do ensino público em geral, contribuindo de forma transparente para que as leis sejam aplicadas

na educação básica oferecendo autonomia as unidades federativas para um planejamento adequado as pretensões de cada unidade.

3.1. A importância da gestão escolar para o sucesso dos alunos

Vivemos diante de diversas dificuldades que a escola apresenta à sociedade, desde as políticas públicas implementadas até aos conflitos internos existentes.

Faz-se necessário considerá-la como o espaço próprio da difusão do conhecimento sistematizado e formal e, para que ela avance nos seus objetivos primordiais, que dentre eles está a aprendizagem daqueles para quem foi criada, crianças, jovens e adultos, é necessário que exista uma boa gestão por trás desse processo.

Na gestão é importante a participação de todos os agentes que contribuem de forma direta ou indireta nos processos de organização da escola. O sucesso escolar dos alunos está inteiramente relacionado com a gestão da escola e ele, só se concretiza, mediante o sucesso de todos os alunos. Daí porque é preciso manter a gestão como norte, para uma comunidade de aprendizes.

É importante compreender que o sucesso escolar justifica a gestão democrática, pois o trabalho realizado é feito por todos os setores que auxiliam a escola desde o professor ao pai do aluno.

Não basta, pois, apenas incluir. É necessário o trabalho e a busca pela qualidade que se expressa de maneira ou de outra nos resultados (indicadores) que serão obtidos pela escola.

3.2. A participação popular na gestão escolar

Na gestão escolar é de extrema relevância a participação da comunidade escolar. Nessa esfera de gestão se estabelecem trabalhos específicos no cotidiano da escola para alcançar o desenvolvimento da aprendizagem.

Nesta esfera da gestão, situam-se professores, alunos e outros membros da comunidade escolar – funcionários que trabalham na escola, docentes que ocupam cargos diretivos, famílias e integrantes da área de abrangência geográfica onde se localiza a escola.

O trabalho escolar é uma ação de caráter coletivo, realizado a partir da participação conjunta e integrada dos membros de todos os segmentos da comunidade escolar. Portanto, afirmar que sua gestão pressupõe a atuação participativa representa uma redundância de reforço a essa importante dimensão da gestão escolar.

Assim, o envolvimento de todos os que fazem parte, direta ou indiretamente, do processo educacional no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, na proposição, implementação,

monitoramento e avaliação de planos de ação, visando os melhores resultados do processo educacional, é imprescindível para o sucesso da gestão escolar participativa.

Esta modalidade de gestão se assenta no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da direção e emprego das relações interpessoais que ocorrem no contexto da escolar, em torno de objetivos educacionais, entendidos e assumidos por seus membros com empenho coletivo em torno da sua realização.

A participação dá, às pessoas, a oportunidade de controlar o próprio trabalho, sentirem-se autoras e responsáveis pelos seus resultados, construindo, portanto, sua autonomia. Ao mesmo tempo, sentem-se parte da realidade escolar e não apenas instrumento para realizar objetivos institucionais. Mediante a prática participativa, é possível superar o exercício do poder individual e de referência e promover a construção do poder da competência, centrado na unidade social escolar como um todo.

Essa participação deve ser entendida como um processo dinâmico e interativo que vai muito além da tomada de decisão, pois é caracterizado pelo interapoio na convivência do cotidiano da escola, na busca, pelos seus agentes, da superação das dificuldades e limitações e do bom cumprimento da sua finalidade social.

Registram-se várias formas de participação, com significado, abrangência e alcance variados: da simples presença física em um contexto, até o assumir responsabilidades por eventos, ações e situações. Assim, é coerente o reconhecimento de que, mesmo na vigência da administração pública, preconiza-se a prática da participação de toda a comunidade escolar.

4. Instrumentos de gestão escolar

Os instrumentos de gestão escolar são imprescindíveis ao trabalho numa comunidade escolar, considerando-se que, por meio deles, são pautadas as relações da instituição com seus alunos, docentes, especialistas, servidores e família. O Conselho de Educação do Ceará (CEC) normatizou os instrumentos de gestão escolar por meio da Resolução 395/2005, que estabelece diretrizes para elaboração de projeto pedagógico, regimento escolar e plano de trabalho anual.

Tais documentos são exigidos para obtenção do credenciamento junto ao Conselho de Educação do Ceará (CEC) e as instituições de ensino precisam mantê-los atualizados. É a primeira vez que o Conselho trata desse assunto através de resolução específica objetivando, não apenas exigir que a instituição possua, mas que construa em conjunto e, ponha em prática tais relações. Por isso insiste na necessidade de que pais e alunos conheçam o projeto pedagógico da instituição onde estudam seus filhos ou eles próprios.

A Resolução ressalta que o **projeto pedagógico**, expressa a proposta educativa, definindo o rumo, a intenção e os processos a serem utilizados no cumprimento das metas e objetivos da escola, referentes à instrução, educação crescimento pessoal e, participação cidadã do aluno, deixando clara a proposta educativa da instituição para o aluno e, o modelo social para o qual ela pretende contribuir.

Assim, afirma em seu artigo 3º: O Projeto Pedagógico é um instrumento da gestão que expressa a proposta educativa da escola, define o rumo, a intenção e os processos que a instituição de ensino utilizará para cumprir as metas e objetivos estabelecidos, e por se constituir, na sua essência, um processo educativo, estará em permanente avaliação e reelaboração.

Com relação ao **regimento escolar**, trata-se de um documento legal que define a natureza da escola, sua estrutura organizacional e as normas que regulam seu funcionamento, e terá, como anexos, o currículo adotado e a ata de sua aprovação pela Congregação de Professores. O regimento inclui ainda, o Código de Ética da escola.

A referida resolução estabelece, em seu artigo 7º, os objetivos do Regimento escolar:

- I. contribuir para o sucesso do processo educativo, desenvolvendo a compreensão de que todos são responsáveis pelos resultados da aprendizagem;
- II. estabelecer normas para o funcionamento da escola e para a convivência harmônica entre as pessoas, estimulando o desejo de participação e a co-responsabilidade, sustentada na decisão coletiva;
- III. disciplinar as atribuições dos profissionais que atuam na escola e dos organismos colegiados.

Finalmente, o **Plano de Trabalho Escolar Anual** é um instrumento de planejamento que tem por objetivo operacionalizar o Projeto Pedagógico e, para tanto, estabelecerá, para cada ano, as metas e os objetivos a serem implementados pela escola. Dessa forma, estabelece:

Parágrafo único – O Plano de Trabalho Escolar Anual conterá, além do quadro de metas, as estratégias de ação, a definição de responsabilidades, os mecanismos de acompanhamento e avaliação da execução do Projeto Pedagógico, o cronograma de ação, a estimativa de custos e as fontes de financiamento.

Vale salientar que as instituições devem sempre buscar compreender cada vez melhor, os instrumentos de gestão e como eles são elaborados, sempre observando o fato de que eles são modelos a construir e não moldes a aplicar numa comunidade escolar.

5. Equipe de Gestão escolar

Segundo Lück (2009), os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente.

Para tanto, cabe-lhes promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade. Sobre tudo devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional.

Os novos cenários sociais e educacionais, apresentam impactos e desafios às equipes gestoras, nas escolas, tais como: as frequentes mudanças na LDB, a violência, os baixos salários pagos aos professores das redes públicas de ensino, a falta de recursos humanos, os avanços tecnológicos e os professores com sentimentos de impotência frente à falta de comprometimento dos alunos. Diante de todo este cenário os gestores precisam mediar conflitos, tem um olhar atento a tudo e a todos buscando sempre o bem estar de todos e cumprir o maior objetivo que é a qualidade do ensino/aprendizagem do aluno (COELHO, 2012).

Na equipe de gestão tem destaque o diretor escolar, responsável maior pelo norteamo do modo de ser e de fazer da escola e seus resultados. Ela é também diretamente formada por diretores assistentes ou auxiliares, coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais e secretários escolares. Aos diretores escolares compete zelar pela realização dos objetivos educacionais, pelo bom desempenho de todos os participantes da comunidade escolar e por atingir os padrões de qualidade definidos pelo sistema de ensino e leis nacionais, estaduais e municipais.

6. O Processo de escolha dos gestores

Alguns países como os Estados Unidos e a Inglaterra veem os diretores das escolas como o maestro de uma orquestra ou o líder de uma empresa. Nessas nações, o cargo é considerado o mais importante depois do professor, conforme apontam pesquisas internacionais, como a feita pela Wallace Foundation em 2011.

No Brasil, as coisas acontecem de forma diferente, pois falta muito para atrair líderes para o cargo, capacitá-los com qualidade e criar boas condições de trabalho. Com poucas exceções, exige-se pouca competência de quem quer

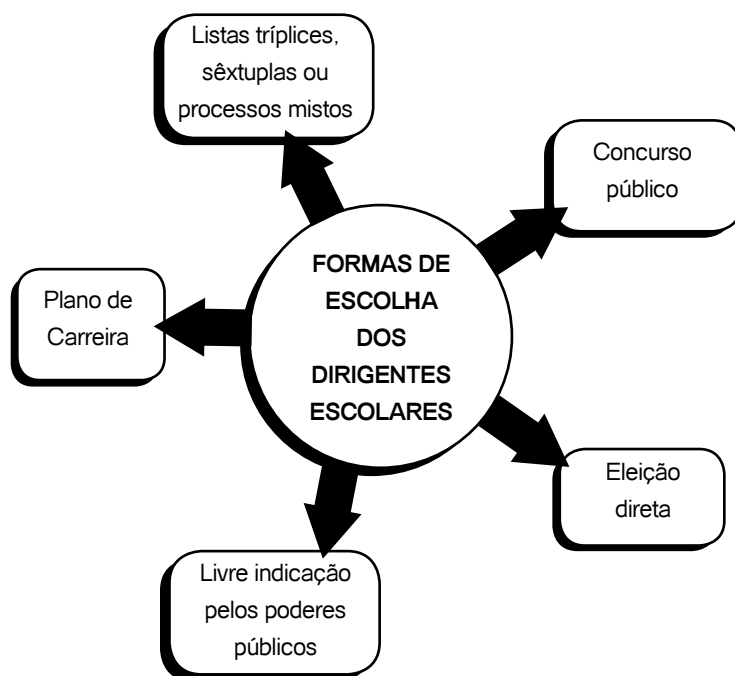
assumir o posto, os treinamentos deixam a desejar e as dificuldades materiais das escolas representam um grande desafio para o bom andamento das atividades.

Um dos principais problemas é a forma como são selecionados os diretores no Brasil. Em dez estados, os ocupantes desses cargos são escolhidos por indicação política – sistema desaconselhado pelos educadores por facilitar o uso político do cargo pelas escolas. O método é a base para a escolha de diretores em 40% das escolas municipais do país, segundo o Ministério da Educação.

São várias as formas e as propostas de acesso à gestão das escolas públicas historicamente utilizadas no sistema educacional brasileiro. Entre elas destacam-se:

1. Diretor livremente indicado pelos poderes públicos (estados e municípios)
2. Diretor de carreira
3. Diretor aprovado em concurso público
4. Diretor indicado por listas tríplexes ou sêxtuplas ou processos mistos
5. Eleição direta para diretor.

Cada uma dessas modalidades se fundamenta em argumentos importantes, mas nenhuma parece garantir plena e isoladamente as exigências para o cumprimento das funções do diretor na gestão democrática da escola. Entendemos que a complexidade do processo de gestão implica considerar algumas exigências para a escolha do diretor, como por exemplo, a efetiva



participação das comunidades local e escolar, a proposta pedagógica para a gestão e a liderança dos postulantes ao cargo.

Ao analisar essas modalidades, a livre indicação dos diretores pelos poderes públicos se fundamenta na prerrogativa do gestor público em indicar o diretor como um cargo de confiança da administração pública. Historicamente, contudo, essa modalidade parece ter contemplado as formas mais usuais de clientelismo, na medida em que se distinguia pela política do favoritismo e da marginalização das oposições, e o papel do diretor não contava com o respaldo da comunidade escolar. Essa modalidade articulada ao conservadorismo político permitia, portanto, a transformação da escola em um espaço instrumentalizador de práticas autoritárias e mecanismo de barganhas políticas as mais diversas, evidenciando forte ingerência na gestão escolar.

Quanto ao diretor de carreira, modalidade reduzidamente utilizada, a sua configuração encontra-se estruturada a partir do estabelecimento de critérios rígidos ou não. Nesse caso, o acesso ao cargo de diretor considera aspectos como: tempo de serviço, merecimento e/ou distinção, escolarização, entre outros. Entretanto, tal modalidade, tendo em vista o dinamismo da prática educativa, reforça, na maioria dos casos, a manutenção da ingerência e do clientelismo no cotidiano escolar, além da exclusão da comunidade escolar na definição de seu destino. No setor público apresenta-se como uma variação da modalidade de indicação política, apesar de parecer fundada no mérito das pessoas.

Muitos têm defendido o **concurso público**² como mecanismo para nomeação do diretor, por se creditar a esse processo a objetividade na escolha baseada em méritos intelectuais, apesar de que essa modalidade não tem sido adotada pela maioria dos estados e municípios, pois reduz o escopo da gestão a atividades administrativas rotineiras e burocráticas, deixando em segundo plano a compreensão mais abrangente do processo político-pedagógico.

A defesa do concurso público, deve ser bandeira a ser empunhada e efetivada como forma de ingresso para a carreira docente no setor público e, o concurso de provas, ou de provas e títulos, deve ser o ponto de partida para o ingresso do educador no sistema de ensino e, desse modo, parece não se apresentar como a forma mais apropriada para a escolha de dirigentes escolares, pois a gestão escolar não deve constituir um cargo ou função vitalícia por meio de um processo de seleção que não leva em consideração a participação efetiva da comunidade escolar e local.

A indicação a partir de listas tríplexes ou sêxtuplas, ou a combinação de processos (modalidade mista), consiste na consulta à comunidade escolar, ou a setores desta, para a indicação de nomes dos possíveis dirigentes. Cabe ao Executivo ou a seu representante nomear o diretor dentre os nomes destacados e/ou submetê-los a uma segunda fase, que consiste em provas ou atividades de avaliação de sua capacidade cognitiva para a gestão da educação.

²O concurso público, em uso somente em São Paulo, é o mais próximo dos sistemas internacionais de captadores de líderes para as escolas. “É uma forma de provimento que ajuda a contratar os melhores e evita abusos e privilégios. A sua utilização não fere a gestão democrática da escola, como pensam alguns. E, para evitar engessamento, não existe estabilidade absoluta”, diz o professor Ocimar Alavarse, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

Fonte: DRECHSEL, 2012.

Tal modalidade recebe o crivo da comunidade escolar no início do processo, perdendo o controle à medida que cabe ao Executivo deliberar sobre a indicação do diretor escolar fundamentado em critérios os mais diversos. Nesse caso, é importante identificar se o papel desenvolvido pela comunidade escolar é decisivo ou, apenas, legitima o processo amparado no discurso da participação e da democratização das relações escolares.

As eleições diretas para diretores, historicamente, têm sido uma das modalidades tidas como das mais democráticas formas, apesar de se constituírem também uma grande polêmica. A defesa dessa modalidade vincula-se à crença de que o processo implica uma retomada ou conquista da decisão sobre os destinos da escola pela própria escola.

O processo de eleição apresenta-se de formas variadas, indo desde a delimitação do colégio eleitoral – que pode ser restrito a apenas uma parcela da comunidade escolar, ou à sua totalidade, compreendida como o universo de pais, estudantes, professores, técnicos e funcionários – até a definição operacional para o andamento e a transparência do processo – data, local, horário, valorização operacional dos votos de participação dos vários segmentos envolvidos.

Há, também, exemplos em que a eleição é utilizada como um dos mecanismos de escolha associado a outros, tais como: provas específicas, apresentação de planos de trabalho etc. Vale destacar, nessa modalidade, a importância dada ao processo de participação e decisão na escolha dos diferentes candidatos pelas comunidades local e escolar.

Embora as eleições se apresentem como um legítimo canal na democratização da escola e das relações sociais mais amplas – e não o único – é necessário não perdermos de vista as limitações do sistema representativo, assentado em interesses muitas vezes antagônicos.

Assim, a eleição é um importante mecanismo no processo de gestão democrática, mas não é suficiente. Nesse sentido, outros processos e mecanismos devem ser vivenciados pelas unidades educativas, entre eles, o Conselho Escolar que, conforme dito anteriormente, é um órgão de representação da comunidade educativa, trata-se de uma instância colegiada, que deve contar com a participação de representantes dos diferentes segmentos das comunidades escolar e local, podendo constituir um espaço de discussão de caráter consultivo, deliberativo, fiscalizador e mobilizador.

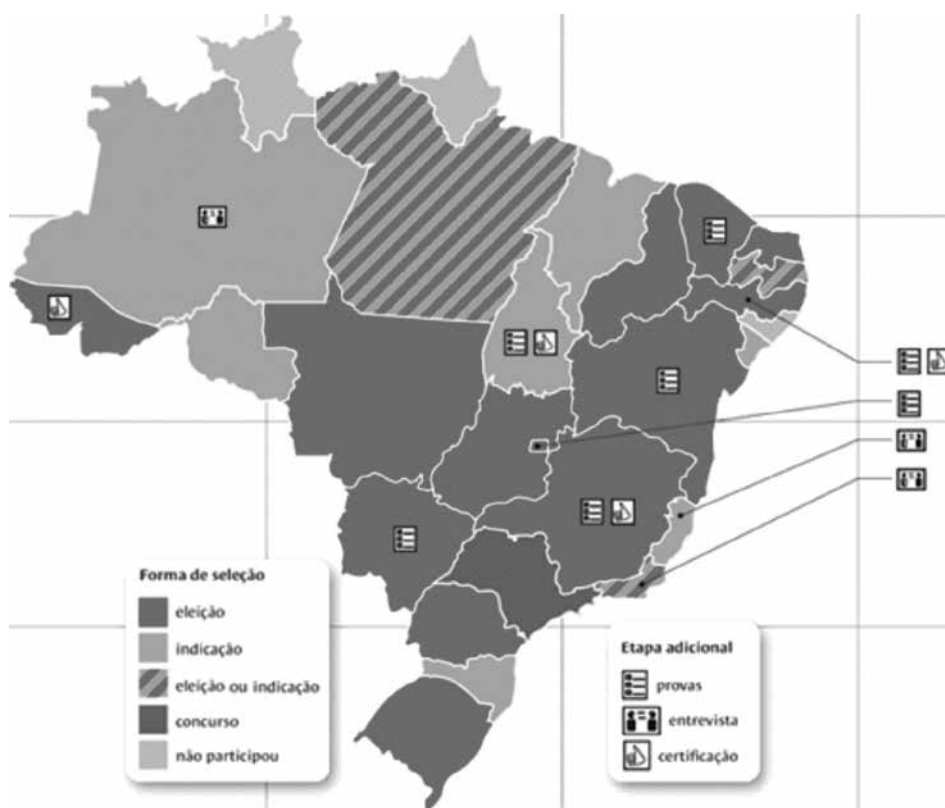
De acordo com pesquisa feita recentemente pela fundação Vitor Civita, fica claro que a eleição de diretores é hoje, realmente, a forma de escolha mais realizada no Brasil.

O diagnóstico das formas (e circunstâncias) de acesso a esse cargo no Brasil está na pesquisa *Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares*, promovida pela Área de Estudos e Pesquisas Educacionais da Funda-

ção Victor Civita (FVC) e coordenada por Heloísa Lück, diretora educacional do Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (Cedhap), em Curitiba.

Participaram do estudo, realizado entre maio e novembro de 2010 e divulgado em março de 2011, secretarias de Educação de 24 unidades federativas e de 11 capitais e 107 gestores, organizados em 14 grupos de discussão.

De acordo com a pesquisa, o meio de acesso predominante é a eleição direta pela comunidade escolar, utilizada por 67% das secretarias estaduais e 82% das municipais. Por mais que permita a participação da comunidade, é um método falho em garantir a competência do escolhido, já que não costuma ser acompanhado de provas que testem as competências dos profissionais.



Fonte: SERPA, Dagmar. O mapa dos gestores. **Revista Nova Escola**, Ed. 240, março, 2001. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/como-gestores-sao-selecionados-brasil-621848.shtml>. Acesso em: out/2012.

Porém, pode acontecer de existir mais de uma modalidade de seleção no mesmo lugar. Por exemplo, a eleição pode ser precedida de uma prova ou uma certificação, que serviriam apenas para peneirar melhor os aspirantes à vaga. Ou pode conviver com a indicação de prefeitos, governadores e secretários, usada como recurso nos casos em que a escola não teve candidatos.

Enfim, das 20 unidades da federação que adotam o pleito, apenas Bahia, Ceará, Distrito Federal, Minas Gerais e Pernambuco fazem um tipo de avaliação como pré-requisito para serem eleitos.

A ESCOLHA DO DIRETOR

Confira quais são as modalidades adotadas no Brasil para a seleção de gestores nas escolas:

		
<p>Eleição Professores, funcionários, pais e alunos podem votar. Em alguns estados, os votos dessas categorias têm pesos diferentes.</p>	<p>Indicação política É a escolha feita pelas secretarias estaduais ou municipais de forma direta ou por meio de um comitê avaliador.</p>	<p>Concurso Os interessados à vaga de diretor ou de auxiliar de diretor são escolhidos por meio de provas de diferentes modalidades.</p>
<p>Vantagem: maior participação da comunidade. Desvantagem: não exige que os profissionais eleitos sejam competentes.</p>	<p>Vantagem: só quando o comitê não é usado politicamente. Desvantagem: é vulnerável a conchavos políticos ou a outros tipos de corrupção.</p>	<p>Vantagem: primar pela competência na escolha do diretor. Desvantagem: dificuldade de remoção do profissional, caso não cumpra bem o seu papel.</p>

DRECHSEL, DENISE. Os desafios da Gestão Escolar. Gazeta do Povo, 19/06/2012 Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/ensino/conteudo.phtml?id=1266540&tit=Os-desafios-da-gestao-escolar>. Acesso em out/2012.

Outro grande problema observado no nosso país diz respeito à falta de mecanismos que ajudem a avaliar o trabalho dos diretores, o que acaba se tornando um entrave para a melhoria da gestão das escolas. Especialistas concordam que o desempenho de uma escola não depende só da atuação do diretor, mas também da equipe e das condições materiais das escolas, que são precárias no Brasil. Mesmo assim, insistem na necessidade de delimitação de indicadores que sejam acompanhados pelas secretarias de educação para promover melhores resultados.

Como podemos perceber, a gestão de uma escola engloba uma complexidade de aspectos pedagógicos – materiais e administrativos – difíceis de equacionar, principalmente quando faltam recursos. Além disso, no Brasil, muitas escolas da rede pública funcionam em regiões socioeconômicas vulneráveis, o que aumenta o desafio dos diretores.

Quem consegue trabalhar nessas condições pode ser considerado um herói, pois tem que lidar com inúmeros problemas tais como a forte tendência à

evasão dos estudantes e outros relacionados diretamente à comunidade, como o tráfico de drogas. O trabalho não consiste só em gerir a escola, mas fazer dela um local atraente para os alunos e aproximar as famílias do ambiente escolar para que eles compreendam a importância dos estudos para seus filhos.



Saiba mais

Academia de diretores leva mais qualidade às escolas de Nova York

Uma iniciativa implementada em 2003 em Nova York causou uma reviravolta nos índices de aprendizagem nas escolas da cidade. Depois da criação da Academia de Lideranças de Nova York para diretores das escolas, o rendimento de alunos de instituições que estavam abaixo da média em Inglês e Matemática, melhorou e, se nivelou com o de outras boas escolas. A iniciativa foi apresentada em São Paulo, no último mês de maio por Irma Zardoya, presidente da academia. Seguindo os meios de seleção empresariais, a academia implantou um recrutamento semelhante aos programas de trainee de multinacionais. Os novos diretores só assumem a posição após 14 meses de treinamento, com simulações de situações reais do cargo. Aqueles que não forem considerados aptos podem ser dispensados.

Fonte: DRECHSEL, 2012.

6.1. A escolha dos gestores nas escolas do Ceará

O primeiro gesto que demonstrou o anseio da sociedade por mudanças foi, a aprovação pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, em 1995, da Lei nº 12.492, que dispunha sobre o processo de escolha dos diretores de escolas estaduais de ensino básico. Esta lei, que resultou de uma ampla discussão em todas as regiões do Estado, previa a realização da escolha de diretores em duas etapas, constando a primeira de prova escrita e exame de títulos, e, a segunda, de eleição direta dos candidatos pela comunidade escolar.

Mas foi em 19 de julho de 2004, que o governo do Estado do Ceará sancionou a lei nº 13.513, que dispõe sobre o processo de escolha e indicação para o cargo comissionado de diretor, junto às escolas da rede pública estadual, que ocorre em duas etapas: avaliação escrita e exame de títulos e posterior eleição direta e secreta, junto à comunidade escolar (alunos, pais ou mães de alunos ou seus responsáveis, os professores e servidores, integrantes do quadro da Secretaria da Educação Básica (SEDUC), em efetivo exercício de suas funções, e os professores contratados).

Em 24 de setembro de 2008, o decreto nº 29.451 dispôs sobre o processo de escolha e indicação para provimento do Cargo em comissão de Diretor junto às escolas públicas estaduais de educação básica; considerando que a participação da comunidade na gestão escolar é forma de atendimento

ao preceito constitucional de gestão democrática e caminho efetivo para a melhoria na qualidade de ensino.

O processo constou de duas etapas: a primeira seleção pública, com o objetivo de compor um banco de gestores escolares aptos a exercerem quaisquer das funções de direção e de coordenação escolar, consistindo de processo unificado de avaliação de conhecimentos e de experiência profissional, aferidos por meio de provas escritas e exame de títulos realizados por instituição credenciada pela SEDUC; a segunda eleição direta e secreta, restrita ao provimento do cargo de Diretor.

Assim, podem participar do processo de escolha e indicação para diretor das escolas estaduais, quaisquer interessados, dentre os integrantes do Banco de Gestores Escolares, constituído a partir dos resultados da seleção pública regulamentada pelo Edital GAB nº 002/2008, cuja lista de classificados foi publicada na Portaria nº152/2009 – GAB no Diário Oficial de 03 de abril de 2009 e que esteja em fase de conclusão ou tenha concluído o curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública ofertado pela Universidade Federal de Juiz de Fora, conforme estabelece a Portaria nº 032/2009-GAB/SEDUC/CE, de 05/02/2009, itens: 1.4, 1.5 e 1.6.

Com relação à escolha dos gestores nas escolas de Fortaleza, o processo de seleção e eleição de diretores pela comunidade escolar introduzida na rede estadual em 1995 trouxe muitos ganhos do ponto de vista da alternância do poder, representando alternativa positiva ao anterior critério da indicação política para a nomeação de cargos diretivos nas escolas, o que ainda não existe na administração municipal.

A lei orgânica do município no seu artigo 230, afirma que: "a eleição de diretores e vice-diretores das escolas públicas municipais será direta e paritária, com a participação dos professores, funcionários e estudantes".

Entretanto, o que vemos são relatos de que atualmente, a escolha dos diretores das escolas municipais é prerrogativa do Executivo, ou seja, o atual método de definição dos diretores se daria por indicação política do prefeito e da Secretaria Municipal de Educação ou, até mesmo que, a Prefeitura destinaria "cotas" de direção de escola para alguns vereadores indicarem seus candidatos.

Mas, a Secretaria Municipal de Educação (SME) afirma que os critérios usados na indicação de diretores e vice-diretores das escolas municipais não incluem indicações políticas e que a maioria dos atuais diretores de escola foi definida em 2005 através de listas tríplexes elaboradas pelos profissionais das unidades escolares e encaminhadas à administração municipal que, ficou responsável pela escolha da pessoa a ser nomeada para o cargo de direção.

E você, sabe como é feita a escolha dos diretores das escolas de seu município?

7. Formação de Gestores Escolares

No contexto da educação brasileira, tem sido dedicada muita atenção principalmente à gestão escolar. Já comentamos anteriormente que a gestão escolar objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento.

Dessa forma, ela tem como objetivo final a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano que vivenciam na escola, desenvolvam as competências que a sociedade demanda, dentre as quais se evidenciam pensar criativamente; analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada, expressar ideias com clareza, (tanto oralmente, como por escrito), empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas, ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos, dentre muitas outras competências necessárias para a prática de cidadania responsável.

Portanto, o processo de gestão escolar deve estar voltado para garantir que os alunos aprendam sobre o seu mundo e sobre si mesmos em relação a esse mundo, adquiram conhecimentos úteis e aprendam a trabalhar com informações de complexidades gradativas e contraditórias da realidade social, econômica, política e científica, como condição para o exercício da cidadania responsável.

Com esta demanda, o sentido de educação e de escola se torna mais complexo e requer cuidados especiais. O aluno não aprende apenas na sala de aula, mas na escola como um todo, pela maneira como a mesma é organizada e como funciona, pelas ações globais que promove, pelo modo como as pessoas nela se relacionam e como a escola se relaciona com a comunidade, pela atitude expressa em relação às pessoas, aos problemas educacionais e sociais, pelo modo como nela se trabalha, dentre outros aspectos. Diante desse desafio, ganha corpo e importância, a gestão da escola e a atuação dos profissionais que a promovem, de forma que capacitá-los para exercerem suas funções se faz fundamental.

Atualmente, a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino. Sabe-se que, em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando estes profissionais a têm, ela tende a ser livresca e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social.

A formação inicial, em nível superior, de gestores escolares esteve, desde a reforma do curso de Pedagogia, afeta a esse âmbito de formação,

mediante a oferta da habilitação em Administração Escolar. O MEC propunha, na década de 70, que todos os cargos de diretor de escola viessem a ser ocupados por profissionais formados neste curso.

No entanto, com a abertura política na década de 80 e a introdução da prática de eleição para esse cargo, diminuiu acentuadamente a procura desses cursos que, por falta de alunos, tornaram-se inviáveis. Houve, no entanto, um movimento no sentido de ofertar cursos de especialização em gestão educacional, muito procurado por profissionais já no exercício dessas funções, porém, com um número relativamente pequeno de vagas.

Ao gestor, cabe entre outras ações, articular a construção do projeto pedagógico e as diferentes atividades escolares, visando ao cumprimento da função social da escola: educar. É sua atribuição, também, preservando a autonomia, incentivar professores, alunos, funcionários e colegiados, como Associação de Pais e Mestres, Conselho de Escola e Grêmios, a desenvolverem bem e de forma integrada seu trabalho na escola. Com criticidade e criatividade, procurar compreender e atender a legislação, as políticas públicas educacionais, a escola como organização social peculiar, cujo processo e produto são humanos, inserida em uma sociedade, da qual recebe influências e a qual também influencia.

Uma organização peculiar como a escola necessita de um gestor, com formação que inclua e supere a competência técnica, norteada por um paradigma de gestão democrática, coerente com a especificidade da organização escolar. A teoria é importante, mas insuficiente, precisa da experiência, contudo, a prática sem a teoria é inconsequente.

Para melhoria do processo educativo requer-se um gestor educador que, com visão política, perceba a escola e a sociedade, as consequências de suas ações, que planeje bem o seu trabalho, que não acentue na escola as características da sociedade capitalista, mas estimule o envolvimento e compromisso de toda a comunidade escolar com as atividades da escola. Nenhuma organização aceita um dirigente a quem falta compreensão de sua função e desempenho. A organização escolar, também, exige formação adequada do gestor, pela própria natureza de seu trabalho, daí a necessidade de formação complementar dos licenciados.

De acordo com a pesquisa *Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares*, citada anteriormente e, promovida pela Área de Estudos e Pesquisas Educacionais da Fundação Victor Civita (FVC), a função de gestor escolar é complexa e demanda formação específica e, embora todos os estados exijam qualificações mínimas, apenas nove pedem cursos na área. Também chama a atenção a falta de capacitação para quem estreia no cargo.

O grosso do investimento vai para o treinamento em serviço – que, mesmo assim, recebe queixas dos diretores entrevistados durante a pesquisa que

afirmam que, os problemas enfrentados no cotidiano escolar, não são abordados nos livros.



Figura 5 –

Fonte: SERPA, Dagmar. O mapa dos gestores. **Revista Nova escola**, Ed. 240, março, 2001. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/como-gestores-sao-selecionados-brasil-621848.shtml>. Acesso em: out/2012.

Na verdade, são muitos os dilemas existentes na formação do gestor e, independente da forma como são escolhidos, se concursado, eleito, indicado, essa formação deve contribuir para que ele adquira a competência exigida para o desempenho, com qualidade, de suas funções. Afinal, somente quem está bem preparado pode fazer uma gestão eficaz.



Saiba mais

Formação de gestores tem lacunas no país

Além de formas deficientes para a escolha de diretores, os eleitos não são preparados nas universidades para enfrentar os desafios de gerir uma escola – o que afeta também a rede particular de ensino. “A capacitação de profissionais da gestão escolar ainda está na fase de ‘alfabetização’ em nosso país. Os programas ofertados em nível de especialização, que não têm nenhum caráter de especialização, caracterizam-se pela generalização de conceitos e teorias”, lamenta Heloísa Lück, coordenadora de uma pesquisa sobre o tema, conduzida pela Fundação Victor Civita. Nesse sentido, treinamentos oferecidos por secretarias de educação também não oferecem um conteúdo que seja útil no cotidiano escolar. “Em geral, falta conscientização de que é preciso melhorar a capacitação e acompanhar mais de perto esses profissionais”, afirma Maria Carolina Nogueira Dias, especialista em Gestão Educacional da Fundação Itaú Social.

Fonte; DRECHSEL, 2012.

8. Hierarquias educacionais e estrutura administrativa

A administração faz parte da estrutura de sustentação do sistema escolar. Para que este alcance seus objetivos, precisa de órgãos e normas (leis, portarias, regimentos, etc.) que estabeleçam tarefas e responsabilidades, visando à ação organizada na direção dos objetivos estabelecidos.

A seguir falaremos sobre a principal estrutura de cada ente federado.

8.1. O Ministério da Educação

O Ministério da Educação foi criado em 1930, com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, e desenvolvia atividades pertinentes a vários

ministérios como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até então, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça.

Em 1932, um grupo de intelectuais preocupado em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado lança o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Nessa época, a igreja era concorrente do Estado na área da educação. Em 1934, com a nova constituição federal, a educação passa a ser vista como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.

De 1934 a 1945, acontece a reforma dos ensinos secundário e universitário. Nessa época, o Brasil já implantava as bases da educação nacional. Até 1953, foi Ministério da Educação e Saúde. Com a autonomia dada à área da saúde surge o Ministério da Educação e Cultura, com a sigla MEC.

O sistema educacional brasileiro até 1960 era centralizado e o modelo era seguido por todos os estados e municípios. Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, os órgãos estaduais e municipais ganharam mais autonomia, diminuindo a centralização do MEC.

Foram necessários treze anos de debate (1948 a 1961) para a aprovação da primeira LDB. O ensino religioso facultativo nas escolas públicas foi um dos pontos de maior disputa para a aprovação da lei. O pano de fundo era a separação entre o Estado e a Igreja.

A educação no Brasil, em 1971, se vê diante de uma nova LDB. O ensino passa a ser obrigatório dos sete aos 14 anos. O texto também prevê um currículo comum para o primeiro e segundo graus e uma parte diversificada em função das diferenças regionais. Em 1985, é criado o Ministério da Cultura. Em 1992, uma lei federal transformou o MEC no Ministério da Educação e do Desporto e somente em 1995, a instituição passa a ser responsável apenas pela área da educação.

Uma nova reforma na educação brasileira foi implantada em 1996. Trata-se da mais recente LDB, que trouxe diversas mudanças às leis anteriores, com a inclusão da educação infantil (creches e pré-escola). A formação adequada dos profissionais da educação básica também foi priorizada com um capítulo específico para tratar do assunto.

Ainda em 1996, o Ministério da Educação criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) para atender o ensino fundamental. Os recursos para o Fundef vinham das receitas dos impostos e das transferências dos estados, Distrito Federal e municípios vinculados à educação.

O Fundef vigorou até 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Agora, toda a educação básica, da creche ao ensino médio, passa a ser beneficiada com recursos federais. Um compromisso da União com a educação básica, que se estenderá até 2020.

É nessa trajetória de quase 80 anos que o Ministério da Educação busca promover um ensino de qualidade. Com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, o MEC vem reforçar uma visão sistêmica da educação, com ações integradas e sem disputas de espaços e financiamentos. No PDE, investir na educação básica significa investir na educação profissional e na educação superior.

A construção dessa unidade só será possível com a participação conjunta da sociedade. Com o envolvimento de pais, alunos, professores e gestores, a educação se tornará um compromisso e uma conquista de todos.

8.2. Secretaria de Educação do Estado

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), tem por finalidade definir diretrizes e prioridades educacionais e coordenar o sistema de educação básica em nível estadual, garantindo a oferta de um ensino de qualidade e assegurando a concretização das políticas educacionais adotadas, bem como, a manutenção e o funcionamento dos Estabelecimentos Oficiais de Ensino Público do Estado.

A SEDUC adota como estratégia gerencial o modelo de gestão participativa implementado nos seus três níveis hierárquicos (SEDUC/CREDE/Escola), cujas decisões são discutidas e compartilhadas pelo Núcleo Gestor, para fins de implementação.

8.3. Secretaria Municipal de Educação

De acordo com o artigo 11 da LDB, os “municípios incumbir-se-ão de: I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados”. Essa prerrogativa legal levou os municípios a criarem as Secretarias Municipais de Educação (SME) ou órgão equivalente, que fazem a gestão administrativa e pedagógica das unidades escolares de educação básica existentes.

As SME apresentam configurações organizacionais distintas, variando sua complexidade em função do tamanho da rede escolar e de arranjos administrativos e políticos. Por exemplo, tem município que as atividades culturais e esportivas existem como setores ou departamentos da SME; em outros, as atividades relacionadas a ciência, tecnologia e inovação e mesmo as políticas de juventude constam como atribuições da SME.

É importante destacar, no entanto, que a principal atribuição da SME é assumir a gestão educacional municipal e cuidar das escolas, especialmente as públicas, para garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar das crianças e jovens do município.

Síntese do capítulo



Nesse capítulo, foram abordados os princípios de uma boa gestão escolar e as leis que regulamentam o processo de gestão nas escolas. Comentou-se também sobre a organização estrutural de uma escola bem como as atribuições e aspectos dos setores que a constituem. Foram discutidas questões referentes à democratização da gestão escolar e dos instrumentos que a compõem os quais são imprescindíveis ao trabalho numa comunidade escolar, considerando-se que, por meio deles, são pautadas as relações da instituição com seus alunos, docentes, especialistas, servidores e família.

Foram também analisadas as competências dos integrantes da equipe de gestão e como é o processo de formação dos gestores escolares. Discutiu-se ainda sobre os critérios para a escolha dos gestores, destacando-se a eleição, como a forma mais comum. Para finalizar, foi estudada a estrutura administrativa do sistema escolar existente entre os vários órgãos que constituem o sistema educacional brasileiro.

Atividades de avaliação



1. Visite uma escola de ensino Fundamental e outra de Ensino Médio e faça uma lista dos setores que fazem parte da organização estrutural de cada uma delas. Em seguida, compare as duas escolas, analisando que setores estão presentes e ausentes em ambas.
2. Atualmente muito se tem falado em “gestão democrática da escola pública”. Afinal, qual a definição da expressão “gestão democrática” no âmbito da escola pública?
3. Qual o papel do diretor/diretora na gestão democrática da escola pública?
4. Seria correto afirmar que numa gestão democrática todo e qualquer participante da comunidade escolar pode, de forma pessoal e direta, intervir nas ações e projetos da escola?

5. Falar de gestão democrática da escola pública implica, obrigatoriamente, falar de órgãos colegiados. O que são órgãos colegiados e como se dá a relação deles com a gestão democrática?
6. Qual o lugar que o Conselho Escolar ocupa na estrutura geral da escola, especialmente entre os demais órgãos colegiados?
7. O Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar são os dois principais documentos de uma unidade escolar. Como entendê-los no âmbito de uma gestão democrática?
8. Explique, sucintamente, quais são as formas de escolha dos gestores escolares, nas escolas brasileiras.



Saiba mais

Heloísa Lück fala sobre os desafios da liderança nas escolas

Para a educadora paranaense, somente uma escola bem dirigida obtém bons resultados.

A escola é uma organização que sempre precisou mostrar resultados – o aprendizado dos alunos. Porém nem sempre eles são positivos. Para evitar desperdício de esforços e fazer com que os objetivos sejam atingidos ano após ano, sabe-se que é necessária a presença de gestores que atuem como líderes, capazes de implementar ações direcionadas para esse foco. A concepção de que a liderança é primordial no trabalho escolar começou a tomar corpo na segunda metade da década de 1990, com a universalização do ensino público. A formação e a atuação de líderes, até então restritas aos ambientes empresariais, foram adotadas pela Educação e passaram a ser palavra de ordem para enfrentar os desafios. Na comunidade escolar, é recomendável que essa liderança seja exercida pelo diretor. Mas a educadora paranaense Heloísa Lück, diretora educacional do Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (Cedhap), em Curitiba, e consultora do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), vai além. Ela defende o estímulo à gestão compartilhada em diferentes âmbitos da organização escolar. Onde isso ocorre, diz ela, nasce um ambiente favorável ao trabalho educacional, que valoriza os diferentes talentos e faz com que todos compreendam seu papel na organização e assumam novas responsabilidades.

Doutora em Educação pela Universidade Columbia e pós-doutora em Pesquisa e Ensino Superior pela Universidade George Washington, ambas nos Estados Unidos, Heloísa falou a NOVA ESCOLA GESTÃO ESCOLAR sobre as ações necessárias para o exercício da liderança. Segundo ela, o primeiro passo é tornar claros os objetivos educacionais da escola. Só assim as expectativas dos profissionais com relação à Educação permanecem elevadas, contribuindo para a construção do que ela chama de “comunidade social de aprendizagem”.

Quando o conceito de liderança, antes restrito ao âmbito empresarial, migrou para a Educação?

HELOÍSA LÜCK – Há algumas décadas, o ensino público era destinado a poucos e orientado por um sistema administrativo centralizador. Nesse modelo, a qualidade era garantida com mecanismos de controle e cobrança. A sociedade mudou e passou a exigir a Educação para todos. Com isso, o ser humano se tornou o elemento-chave no desenvolvimento das organizações educacionais, tanto como alvo do trabalho educativo como na condução de processos eficientes e bem-sucedidos. É nesse contexto que surgiu a necessidade de haver uma ou mais pessoas para dirigir as ações que encaminham a escola para a direção desejada.

Como diferenciar uma escola que conta com essas pessoas de outra que não tem?

HELOÍSA – É fácil perceber isso. Onde não existe liderança, o ritmo de trabalho é frouxo e não há a mobilização para alcançar objetivos de aprendizagem e sociais satisfatórios. As decisões são orientadas basicamente pelo corporativismo e por interesses pessoais. Geralmente, são instituições cujos estudantes apresentam baixo desempenho. Além dessas características, há outras menos visíveis, mas que têm grande impacto. Uma estrutura de gestão debilitada contribui para a formação de pessoas indiferentes em relação à sociedade. É alarmante observar como os apelos destrutivos estão cada vez mais fortes, com os jovens se envolvendo em arruaças e gangues e usando drogas. Isso se dá pela absoluta falta de modelos. A escola deveria oferecê-los, pois é a primeira organização formal, depois da família, que as crianças conhecem. Sem a canalização de esforços para que a aprendizagem ocorra e haja melhoria e desenvolvimento contínuos, o ambiente escolar se torna deseducativo.

É possível aprender a liderar?

HELOÍSA – Com certeza. Existem indivíduos que despontam naturalmente para exercer esse papel e certamente o farão se o ambiente favorecer. Mas mesmo eles precisam de orientação para empregar essa habilidade e toda a energia em nome do bem coletivo. Trata-se de um exercício associado à consciência de responsabilidade social. Onde a gestão é democrática e participativa, há a oportunidade de desenvolver essa característica em diversos agentes. Somente governos e organizações autoritários e centralizadores não permitem isso. E a escola, é claro, não deve ser assim.

Quais são as principais características de um líder?

HELOÍSA – Geralmente, é uma pessoa empreendedora, que se empenha em manter o entusiasmo da equipe e tem autocontrole e determinação, sem deixar de ser flexível. É importante também que conheça os fundamentos da Educação e seus processos – pois é desse conhecimento que virá sua autoridade -, que compreenda o comportamento humano e seja ciente das motivações, dos interesses e das competências do grupo ao qual pertence. Ele também aceita os novos desafios com disponibilidade, o que influencia positivamente a equipe.

Que questões do cotidiano costumam assustar o gestor que é líder de sua comunidade?

HELOÍSA – Os dirigentes que desenvolveram as competências de liderança nunca se deixam paralisar diante dos desafios. Os que não as têm, contudo, se sentem imobilizados diante de pessoas que resistem às mudanças, sobretudo aquelas que manifestam de forma mais veemente seu incômodo com situações que causam desconforto. Em vez de colocar energia em atividades burocráticas e administrativas, fazendo fracassar os propósitos de criação de uma comunidade de aprendizagem, cabe aos gestores – e a todos os educadores, na verdade – promover o entendimento de que as adversidades são inerentes ao processo educacional. O enfrentamento delas implica o desenvolvimento da compreensão sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o modo como o desempenho individual e coletivo afeta as ações da organização.

O diretor deve ser o principal orientador das diretrizes da escola?

HELOÍSA – Sim. Mas, apesar disso, essa atuação não deve ser exclusividade dele. A escola precisa trabalhar para se tornar ela própria uma comunidade social de aprendizagem também no quesito liderança, tendo em vista que a natureza do trabalho educacional e os novos paradigmas organizacionais exigem essa habilidade. Para que isso aconteça, é primordial a atuação de inúmeras pessoas, mediante a prática da coliderança e da gestão compartilhada. Em vista disso, atuar como mentor do desenvolvimento de novas lideranças na escola é uma das habilidades fundamentais para um diretor eficiente.

Como funciona uma gestão escolar compartilhada?

HELOÍSA – Podemos falar em níveis ou abrangências. Num primeiro nível, ela se circunscreve à equipe central, geralmente formada pelo diretor, o vice ou o assistente de direção, o coordenador ou o supervisor pedagógico e o orientador educacional. Nesse âmbito, é necessário praticar a coliderança, ou seja, uma liderança exercida em conjunto e com

responsabilidade sobre os resultados da escola. Para isso, é importante haver um entendimento contínuo entre esses profissionais. Num sentido mais amplo, a gestão compartilhada envolve professores, alunos, funcionários e pais de alunos. É uma maneira mais aberta de dirigir a instituição. Para isso funcionar, é preciso que todos os envolvidos assumam e compartilhem responsabilidades nas múltiplas áreas de atuação da escola. Num contexto como esse, as pessoas têm liberdade de atuar e intervir e, por isso, se sentem à vontade para criar e propor soluções para os diversos problemas que surgem, sempre no intuito de atingir os objetivos da organização. Estimula-se assim a proatividade.

O que é uma escola proativa?

HELOÍSA – A proatividade corresponde a uma percepção de si próprio como agente capaz de iniciativas e, ao mesmo tempo, responsável pelo encaminhamento das condições vivenciadas. Uma escola pró-ativa é aquela que age com criatividade diante dos obstáculos, desenvolvendo projetos específicos para as comunidades em que atua, de modo a ir além da proposta sugerida pelas secretarias de Educação. O contrário da pró-atividade é a reatividade, que está associada à busca de justificativas para as limitações de nossas ações e de resultados ineficazes.

A liderança também pode ser desenvolvida nos alunos?

HELOÍSA – A liderança é inerente à dinâmica que envolve ensino e aprendizagem. Afinal, no jogo da Educação, os protagonistas são os estudantes. Além de oferecer ensino de qualidade, é obrigação da escola fazer com que eles se sintam parte integrante do processo educacional e participantes de uma comunidade de aprendizagem, o que só se consegue com uma metodologia participativa, sempre sob a orientação do professor. Os jovens sempre se mostram colaboradores extraordinários nas escolas em que lhes é dada essa oportunidade, podendo assumir papéis importantes inclusive na gestão e na manutenção do patrimônio escolar, nas relações da família com a escola e dessa com a comunidade.

A equipe de gestão escolar, então, deve sempre ser orientada por princípios democráticos?

HELOÍSA – A liderança pressupõe a aceitação das pessoas com relação a uma influência exercida. Ela corresponde, portanto, a uma prática que depende muito da democracia para ser bem-sucedida. O diretor que faz com que os professores cheguem às aulas no horário, pois do contrário sofrerão descontos, influencia o comportamento deles no âmbito administrativo. Contudo, no momento em que ele deixa de impor a pena, tudo volta à condição inicial. Já o gestor que leva a equipe a compreender como a pontualidade contribui para a melhoria do trabalho alcança resultados perenes, que são incorporados naturalmente.

Certamente, atitudes autoritárias não cabem em relações de trabalho assim estabelecidas.

HELOÍSA – É importante destacar a diferença entre ter autoridade e ser autoritário. Todo profissional deve ter autoridade para o exercício de suas responsabilidades. E em nenhuma profissão ela é conseguida pelo cargo, mas pela competência. Já o autoritarismo é constituído pelo comando com base na posição ocupada pela pessoa que, não tendo a devida competência, determina e obriga o cumprimento de tarefas sem fazer com que os envolvidos compreendam adequadamente os processos e as implicações envolvidos na realização do trabalho. Quando identifica essa situação, a tendência da equipe é passar a agir sem comprometimento, gerando um ambiente de trabalho proforma, cujos resultados são sempre menos efetivos do que poderiam ser.

O diretor pode ser avaliado por seus pares para saber se está fazendo uma boa gestão?

HELOÍSA – Nenhuma ação desenvolvida na escola está isenta de avaliação, que é a base para a definição de planos de ação e de programas de formação em serviço. É importante destacar, no entanto, que não são as pessoas que são avaliadas, mas o desempenho delas, que é circunstancial e mutável. A liderança é situacional e, por isso, é essencial desenvolver instrumentos específicos para cada contexto a ser avaliado. Para que o processo se efetive, portanto, é interessante que as fichas de avaliação da liderança sejam preenchidas por todos os membros da comunidade escolar – professores, alunos, pais e demais funcionários.

Como dirigir uma escola para que ela melhore continuamente?

HELOÍSA – O segredo é nunca ficar satisfeito com o que já foi conseguido. A satisfação leva à acomodação, o que deixa o gestor impossibilitado de perceber perspectivas para alcançar novos patamares. É muito comum ouvir diretores dizendo, em cursos de formação, «isso eu já faço» ou «isso a minha escola já tem». Fica evidente que, contente com a situação posta, vai ser difícil ele se mobilizar para qualquer mudança. É preciso ter cuidado, pois os processos educacionais são complexos e sempre há desdobramentos novos a desenvolver. Resultados e competências podem sempre melhorar.

NADAL, Paula. Heloísa Luck fala sobre os desafios da liderança nas escolas. Revista Nova escola, Ed. Abril. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/toda-forca-lider-448526.shtml>

Leituras, filmes e sites



Leitura

PAULA, R. L. de; SCHNECKENBERG, Marisa. Gestão Escolar Democrática: desafio para o gestor do século XXI. **Revista Eletrônica Lato Sensu** – Ano 3, nº1, março de 2008. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/06032012_textogestaoescolardemocratica_pdf.pdf.

SME-Secretaria de Educação do Município. Diretrizes dos Conselhos Escolares. Prefeitura Municipal de Fortaleza. Junho/2011. Disponível em: http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/files/2012/cartilha_diretrizes_conselho_09-02-12.pdf.

Filmes

Meu mestre, minha vida (1989): O professor Joe Clark é convidado pelo seu amigo Frank Napier a assumir o cargo de diretor em uma problemática escola de Nova Jersey. Autoritário e arrogante, Clark comanda com pulso firme e com métodos pouco ortodoxos, as vezes até violentos. Dessa forma, ele consegue com que alguns alunos da escola, que sofre com problemas de tráfico de drogas e violência, passem no exame de final de ano realizado pelo governo. Mesmo fazendo o bem para os alunos, seus métodos contraditórios atraem admiradores, mas também inimigos.

Direção: John G. Avildsen; **Duração:** 104 min **Ano:** 1989; **País:** Estados Unidos.

Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-63964/>

Um diretor contra todos: Rick Latimer é um professor que consegue o emprego de diretor da Brandel High, uma escola com péssima reputação. Na verdade esta transferência foi um castigo, por Latimer ter agredido o namorado da sua esposa, apesar de Rick e sua mulher já estarem em processo de divórcio. Os alunos da Brandel são na maioria afro-americanos e latinos

e vários já foram expulsos de outros colégios. Jake Phillips, o chefe da segurança da escola, logo ensina para o novo diretor como as coisas funcionam em Brandel. Porém Rick não quer aceitar de forma nenhuma que o colégio continue sendo um antro de violência e vendas de drogas. Ele reúne os alunos para uma assembleia e diz que toda a bandalheira reinante em Brandel acabou. Isto faz com que alunos mais rebeldes de revoltem, especialmente o violento Victor Duncan, que é chefe de uma gangue.

Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-52550/>

Sites

<http://portal.mec.gov.br/>

<http://www.seduc.ce.gov.br/>

Referências



ALBUQUERQUE, H. M. de P. **Gestor Escolar**: a formação em questão. PUC-SP, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/43.pdf>. Acesso em: 17/10/2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n. 9.394, de 24 de dezembro de 1996.

CARVALHO, E. J. G. de. [et al.]. **Gestão escolar**. Maringá, PR: Secretaria de Estado da Educação do Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2008.132p.

CASTRO, Alda Maria D. A. Reforma educacional e a Formação de Gestores Escolares. **Interface**. Natal/RN. v.1. n.1. jan/jun 2004.

CEARÁ. **Lei nº13.513, de 19 de julho de 2004**. Dispõe sobre o processo de escolha e indicação para o cargo de provimento em comissão, de diretor junto às escolas da rede pública estadual de ensino, e dá outras providências. 19/07/2004.

CEARÁ. Decreto Nº 29.451, de 24 de setembro de 2008. Dispõe sobre o processo de escolha e indicação dos integrantes dos núcleos gestores das escolas da rede pública estadual de ensino, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, série 2, ano XI, nº187, Fortaleza, 01 de outubro de 2008 – pag 2 – 3.

CEARÁ. **Resolução 395/2005 do Conselho de Educação do Ceará**. Estabelece diretrizes para a elaboração de instrumentos de gestão das instituições de educação básica integrantes do Sistema de Ensino do Estado do Ceará. 16/03/2005.

COELHO, E. S. O papel da equipe gestora para que a escola seja completamente democrática na prática. **Artigonal**, 15/08/2012. Disponível em: <http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/o-papel-da-equipe-gestora-para-que-a-escola-seja-completamente-democratica-na-pratica-6124644.html>. Acesso em: 15/10/2012.

DRECHSEL, DENISE. Os desafios da Gestão Escolar. **Gazeta do Povo**, 19/06/2012 Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/ensino/conteudo.phtml?id=1266540&tit=Os-desafios-da-gestao-escolar>. Acesso em out/2012.

HEIDRICH, Gustavo.; RODRIGUES, Cinthia. Os quatro segredos da gestão eficaz. **Revista Nova Escola** gestão escolar, edição 004, outubro/novembro 2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/quatro-segredos-gestao-eficaz-escolar-praticas-eficazes-diretor-508635.shtml>. Acesso em out/2012. Acesso em 15/10/2012.

LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. de Gestão democrática escolar. 2008. **Portal Educação**. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/2666/gestao-democratica-escolar#ixzz28TKmPU8g>. Acesso em: 05/10/2012.

LUCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores, In: LUCK, H.(Org.). Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

LUCK, H. **Dimensões da Gestão Escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MEC – INEP. **Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010. 249 p.

MEC. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Caderno 5 – Conselho Escolar, Gestão democrática da educação e escolha do Diretor. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Conscol/ce_cad5.pdf

MEDEIROS, I. L. P. de. **Gestão democrática e escolha do diretor de escola**. Disponível em: http://aulasprofeneusa.pbworks.com/w/file/fetch/44840263/5_Isabel_diretor.pdf. Acesso em:17/10/2012.

- MONTEIRO, R.G.; MARTINS, P.L.O. Quem é o bom professor para estudantes do ensino médio? **IX Congresso de Educação – EDUCERE**. III Encontro Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, 26-29/out, 2009.
- NASPOLINI, A. M. Gestão Escolar e Formação de Diretores: a experiência do Ceará. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 141-145, fev./jun. 2000.
- NOVA ESCOLA. Trio gestor: quem faz o quê. **Revista nova escola gestão escolar** edição 006, fevereiro/março, 2010. <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/trio-gestor-quem-faz-531894.shtml>. Acesso em: 05/10/2012.
- OLIVEIRA, E. C. de A. L. Da administração científica à gestão democrática: Uma revisão da literatura. 2006. **Revista Educação e Mudança**, nº. 16 e 17. Disponível em: Revistas.unievangelica.edu.br/index.php/rem/article/view/82. Acesso em: 15/10/2012.
- PARO, V. H. formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. **Educ. Soc.**, Campinas, vol 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009.
- RAMOS, J. F. P. Modelos de gestão escolar. Disponível em: <http://www.acep.org.br/cursostcm/Modelo%20de%20Gest%C3%A3o%20de%20Escola%20-%20Jeannette.pdf>. Acesso em: 15/10/2012.
- RODRIGUES, M. S. **Gestão Escolar**: regulamentações, definições e organização. 12/04/2011. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/definicoesgestaoescolar/>. Acesso em: 05/10/2012.
- SERPA, Dagmar. O mapa dos gestores. **Revista Nova escola**, Ed. 240, março, 2001. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/como-gestores-sao-selecionados-brasil-621848.shtml>. Acesso em: out/2012.
- SOUSA, C. de. **A gestão da escola brasileira na contemporaneidade: algumas considerações**. Monografia (graduação). Faculdade Unissa de Sarandi. 2010.
- SOUSA, Valdivino A. de. **A Gestão Educacional e a LDB**. 2008. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/2366/a-gestao-educacional-e-a-ldb>. Acesso em 08/10/2012.

Capítulo

2

**Sala de aula – que espaço
é esse?**

Objetivos

- Reconhecer a importância da sala de aula como um espaço de troca de ideias e experiências de vida, tanto de alunos, quanto de professores.
- Compreender e aprofundar questões relativas ao perfil de professores e sua importância nos processos educativos.
- Analisar o perfil dos alunos do Ensino Médio.
- Explicar o papel desempenhado pelos Coordenadores Pedagógicos e Coordenadores de área do Conhecimento, dentro da dinâmica escolar.

Introdução

A sala de aula: eis uma realidade que contém muitas realidades. Talvez esteja enganado aquele que imagina estar claro para os educadores e professores o sentido desta coisa com a qual lidam todos os dias: a sala de aula. Esta pode ser pensada em termos do que é, bem como em termos do que deve ser. Espaço político portador de uma história? Espaço mágico de encontros humanos? Lugar no qual tantos escamoteiam com belas palavras os duros conflitos vividos por um tempo? Espaço no qual se cumpre o jogo sutil das seduçõs afetivas ou endoutrinadoras? Ou muitas dessas coisas juntas? Enfim, que lugar é esse, a sala de aula? Desde a concepção formal que a aponta como “local eleito pela civilização para a transmissão do saber”, até a concepção anarquista que a vê como “um picadeiro privilegiado pela sociedade” – quem sabe fosse bom discutirmos todos esses matizes de sentido? Senão todos, muitos que nos fossem possíveis (MORAIS, Regis de. **Sala de Aula: Que espaço é esse?** 21ª.ed. Campinas: Papyrus, 2008).

A sala de aula não é apenas um espaço físico em que alunos absorvem informações de um professor, mas sim um lugar em que ideias e experiências de vidas, tanto de alunos, quanto de professores, interagem com o objetivo de trocas, sendo que são essas trocas que fazem toda a diferença.

A sala de aula é um verdadeiro laboratório, no qual o processo discursivo ocorre pelas negociações e conflitos que aparecem perante o novo, perante aquilo que não se conhece ou não se domina totalmente e, que apresentamos aos alunos de maneira problematizadora.

A sala de aula deve ser considerada um lugar privilegiado de sistematização do conhecimento e o professor um articulador na construção do saber. Um aprendizado rico não é unilateral, onde o professor fala e o aluno acata, mas podemos ter a vantagem de uma riquíssima educação através da troca de informações, experiências, vivências e inúmeras motivações que farão a diferença no aprendizado.

Quando motivados, os alunos entram no “canal interativo”, envolvem-se nas discussões, sentem-se estimulados e querem participar, pois internamente estão mobilizados por estratégias externas – ferramentas sedutoras que o professor deve usar para mobilizar sua classe.

Quando falamos em ferramentas externas, referimo-nos aos instrumentos físicos que não precisam ser extremamente sofisticado – basta que façam parte da criatividade do professor. Temos profissionais que com algumas sucatas ou materiais disponíveis em sua realidade conseguem envolver e transformar os seus alunos.

O mundo do conhecimento está muito além do computador ou de ferramentas tecnologicamente sofisticadas. Cabe ao professor transformar tecnologia em aula socialmente construtiva, sucata em “material de ponta”, conhecimento espontâneo em conhecimento científico, mundo encoberto em mundo revelado, e tudo o mais que proporcione o reconhecimento e o encantamento com a vida pessoal e a vida social dos grupos refletidos na sala de aula por meio da presença dos alunos e mesmo do professor que, de repente, descobre sua própria vida em meio à vida de seus alunos.

Ao mesmo tempo em que o sujeito é influenciado pela sociedade que o cerca, ele igualmente vai transformando-a e reconstruindo. Esse princípio pode ser estendido até o ambiente de sala de aula, em que, ao mesmo tempo em que o aluno vai construindo seu conhecimento, vai igualmente contribuindo para a construção do conhecimento dos outros participantes dessa interação: professores e outros alunos.

O aluno então, não pode ser visto apenas como um produto do contexto escolar, mas sim como um agente ativo na construção desse contexto, e a visão de aluno como produto de uma aprendizagem deve ser descartada. Enquanto educadores, devemos entender a educação como um processo de construção do conhecimento compartilhado e construído pela ação conjunta de todos os participantes da interação em sala de aula.

Enfim, o espaço sala de aula é o lugar não apenas para aprender o acadêmico, mas devemos encará-lo como uma oportunidade para receber informações de vida, compartilhar experiências, vivenciar a integração e, principalmente, compreender e aprender a conviver com algo mais importante do que um bom boletim ou estrelinhas como mérito: o ser humano.

1. Perfil dos professores do Ensino Médio

Para ensinar, seria esperado que os professores estivessem entre os profissionais mais bem preparados da sociedade, mas indicadores apontam que isso está longe de acontecer. Décadas de salários baixos e relatos de condições de trabalho inadequadas, afastou da carreira a maioria das pessoas com os melhores desempenhos enquanto estudantes.

A falta de atrativos para a profissão docente atinge a educação brasileira como um todo, mas provoca consequências ainda mais sérias no ensino médio, como falta de professores especializados.

Uma pesquisa da Fundação Lemann aponta que 30% dos estudantes que decidem ser professores estavam no grupo dos 5% com as piores notas quando eram alunos. As pessoas que buscam a carreira são, em geral, de classe baixa e ainda veem o cargo como ascensão social, mas infelizmente a maioria carrega pouca bagagem cultural.

A complexidade dos conteúdos exigiria profissionais com formações específicas e aprofundadas, mas como as escolas não encontram quantidade suficiente no mercado, salas de aula acabam ficando vazias ou docentes de uma área são improvisados em outras para as quais não têm formação adequada. Na ausência do professor específico, as escolas tentam preencher as aulas com o profissional que tem à disposição.

Um relatório de 2009 também da Fundação Lemann mostra que menos de 40% dos professores de física, química, artes e inglês do ensino médio são formados na disciplina que ministram. Mesmo em língua portuguesa e matemática, esse percentual não passa de 70%.

A falta de dedicação exclusiva à educação também é mais frequente no ensino médio do que no ensino fundamental ou infantil, segundo pesquisa feita pelo Instituto Paulo Montenegro, braço do Ibope voltado à educação. Segundo entrevistas realizadas com professores das 10 maiores capitais brasileiras, enquanto 12% dos docentes em geral realizam outro trabalho além de lecionar, no ensino médio, esse percentual vai para 21%.

Esse problema é mais um fato que dificulta o trabalho docente. Há no ensino médio uma parcela maior de professores com melhor formação. Por outro lado, a grade curricular prevê um grande número de disciplinas, com aulas distribuídas ao longo da semana, fazendo com que muitos lecionem em várias turmas, às vezes, dispersas por diferentes escolas.

Outro dado apontado pela pesquisa citada mostra que, os docentes do ensino médio estão insatisfeitos com a falta de valorização por parte dos pais e alunos e da lotação das várias salas de aula que frequentam. Um educador dessa fase de ensino tem, em média, 402 alunos, com os quais

mantém um contato pouco frequente. Em síntese, é mais crítica a situação dos professores do ensino médio com relação às condições de trabalho e ao desprestígio junto à sociedade.

Em 2008, a consultoria norte americana McKinsey, elaborou um estudo compilando o que os países com melhor desempenho em Educação fazem para atingir a excelência. Selecionar os melhores professores está entre as conclusões do trabalho, medida que começa a ser levada a sério pelo Brasil.

Para promover a aprendizagem dos alunos, é fundamental desenvolver-se continuamente: olhar para a própria trajetória profissional, perceber falhas, saber o que ainda falta aprender e assumir o desafio de ser melhor a cada dia.

De fato, não é mais possível dar aulas apenas com o que foi aprendido na graduação. Ou achar que a tecnologia é coisa para especialistas. Trabalhar sozinho, sem trocar experiências com os colegas, e ignorar a didática são práticas condenadas pelos especialistas quando se pensa no professor do século 21. Planejar e avaliar constantemente, acreditando que o aluno pode aprender, por outro lado, é essencial na rotina dos bons profissionais.

Essa nova configuração no perfil profissional está embasada em medidas governamentais e em pesquisas sobre a prática docente. Antes, acreditava-se que a principal função do professor era passar o conhecimento aos alunos. Jean Piaget, Lev Vygotsky e outros estudiosos mostraram que o que realmente importa é ser um mediador na construção do conhecimento e isso requer uma postura ativa de reflexão, autoavaliação e estudo constantes.

Tudo isso, é claro, porque os alunos também não são os mesmos de décadas atrás, longe disso. Com a democratização do acesso à internet, no fim dos anos 1990, passamos a ter nas escolas alunos que interagem desde cedo com as chamadas tecnologias de informação e comunicação, o que exige um olhar diferente sobre o impacto disso na aprendizagem.

Finalmente, não podemos nos esquecer de que esses estudantes conectados têm uma relação diferente com o tempo e com o mundo, o que coloca desafios para a docência. A boa notícia é que há muitos professores encarando esse novo mundo nas escolas. Para tal, faz-se necessário uma formação adequada, que dê a esses professores condições para lidar com esse novo perfil de aluno.

Saiba mais



País corre o risco de não ter professores para o ensino médio

O ensino médio é, certamente, a etapa de ensino em que o trabalho do professor mais se distancia daquilo que seria o “ideal” como modelo pedagógico. Em geral, no ensino superior, os professores não são capacitados para dar aulas. Mesmo as licenciaturas, que têm como objetivo principal formar para a docência, ensinam as pessoas a serem biólogos, físicos, matemáticos, químicos, gramáticos, entre outras profissões.

Quando estes estudantes universitários viram professores do ensino médio, não possuem nenhuma idéia do que deve ser feito para preparar o aluno a seguir, com relativo sucesso, para o ensino superior. Apenas reproduzem o que aprenderam no ensino superior e o que era o seu ensino médio.

É muito difícil para o professor, mesmo aquele que se rebela contra a situação, seguir por outro caminho. Os conteúdos que estão nos livros escolares, nas apostilas das grandes redes de “deseducação” e nos programas dos vestibulares servem de estímulo para que a escola e a sociedade aceitem a situação de ensinar em suas salas de ensino médio o conteúdo que é necessário aos profissionais destas profissões.

Para o aluno, a situação é incômoda. Precisa, para ser entendido como um bom aluno, entender de conteúdos que são necessários para físicos, geógrafos, gramáticos, matemáticos, biólogos e outras tantas profissões. É importante notar que, na maior parte dos casos, professores de matemática não sabem a que período literário pertence a obra de Gregório de Matos. Professores de português não dominam os efeitos da radioatividade e da reflexão da luz. Professores de física não se lembram o que é um alelo recessivo. Os de biologia sentem dificuldade em compreender como, dobrando a medida de todos os lados de um cubo, chegamos a um objeto com o volume oito vezes maior que o primeiro.

Pois é assim. Cada professor é um especialista em uma matéria, ou área do conhecimento como gostam de dizer, e tem na cabeça um programa que faça de cada aluno um semiespecialista em sua área. O professor sabe pouco de outras áreas, mas acha completamente normal que o aluno tenha que acumular conteúdo de todas elas.

Quanto mais periférica a escola, mais agravante é a situação. Um deles é a falta até mesmo de professores que passaram por uma formação acadêmica equivocada. Em boa parte das escolas temos professores adaptados. Na falta de um professor de história, coloca-se um bacharel em direito. Um matemático acumula as aulas de física. Um enfermeiro assume a cadeira de biologia. No ensino médio é onde mais encontramos esses desvios de função.

Como o ensino médio conta com alunos com um pouco mais de maturidade e independência, por serem mais velhos, existem mais salas que funcionam no período da noite do que no fundamental. Como os salários são baixos, o professor de ensino médio tem mais oportunidades de acumular, graças às aulas à noite, uma carga de trabalho maior.

Vários docentes desta etapa trabalham pela manhã, tarde e noite. Alguns ficam só nas salas de aula. Outros acumulam a função de professor com alguma outra. Para o professor de ensino médio sobra muito menos tempo para o descanso, para a atualização, para o preparo de aulas, para o lazer e para o ócio.

A falta de professores que estudaram para lecionar no ensino médio e atuam nas escolas deve aumentar nos próximos anos, com a conseqüente substituição por “adaptados”, ou a simples vacância de aulas em algumas matérias.

Mesmo que a mudança de nossa pirâmide etária diminua a cada ano o número de alunos matriculados no ensino médio e que a evasão continue alta, a diminuição

das taxas de desemprego faz com que cada vez mais pessoas abandonem a profissão.

Em algumas regiões do País, as taxas de desemprego para pessoas com nível superior estão bem próximas do que chamamos de situação de pleno emprego, que é quando a porcentagem de desempregados só representa a mobilidade das pessoas entre um emprego e outro. Professores ganham, em média, 60% a menos que profissionais com o mesmo tempo de estudo. É natural que muitos migrem para outras profissões e que evitem começar a carreira em sala de aula.

Mudar a situação exige um trabalho coordenado do governo. Somente salários melhores poderão atrair mais pessoas para a carreira. Se isso não acontecer, o Brasil corre o risco de simplesmente não ter pessoas dispostas a trabalhar nas salas de aula do ensino médio. Os currículos das licenciaturas precisam considerar que estes profissionais vão atuar na capacitação de alunos para seguir no ensino superior, e não para ser uma enciclopédia de conteúdos. E os currículos precisam ser redirecionados.

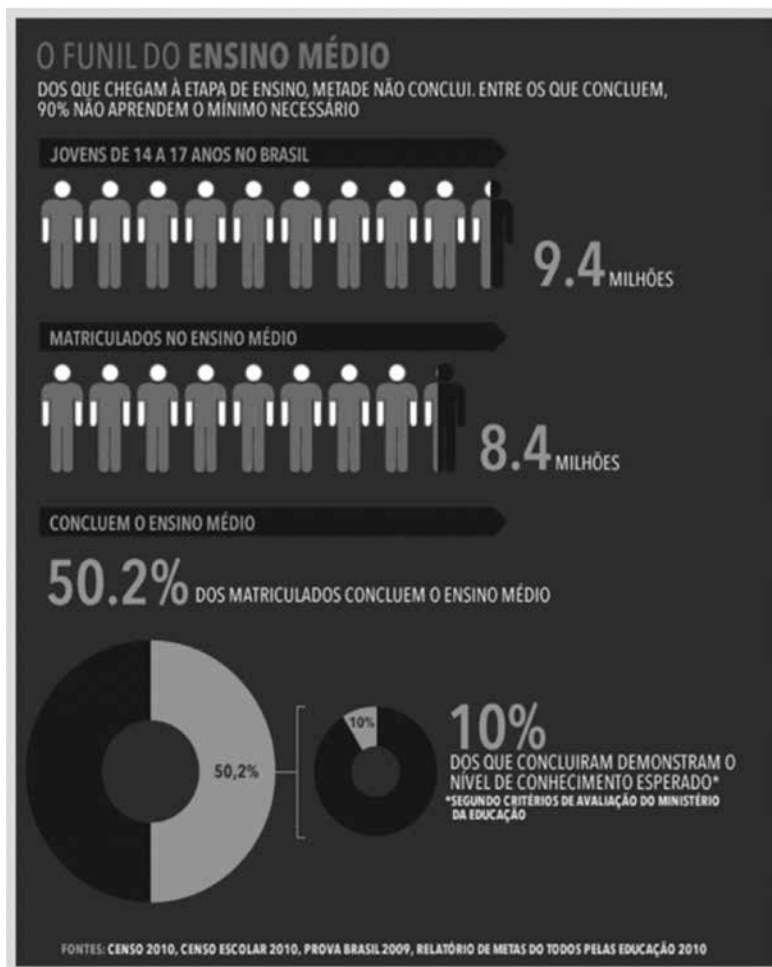
Basta da ditadura dos livros didáticos e dos sistemas de ensino. Este ensino, que finge ser educação, na verdade só possibilita o sucesso de uma minoria. A maioria passa por ele sem acumular nada em sua vida. Não é justo que organizemos uma escola que faz com que grande parte dos alunos sintam-se incapaz. Eles não são. A falta de uma função racional para o ensino médio e os erros nas políticas públicas relacionadas a ele fazem com alunos cheguem à idade adulta sem compreender textos, sem conseguir resolver problemas simples de matemática e com dificuldades para atuar de forma cidadã na sociedade.

Fonte: PRADO, Mateus. País corre o risco de não ter professores para o ensino médio. 24/02/2011. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/colunistas/mateusprado/pais+corre+o+risko+de+nao+ter+professores+para+o+ensino+medio/c1238106820726.html>.

2. Perfil dos alunos do Ensino Médio

Há duas avaliações possíveis em relação à educação brasileira em geral. Podem-se ressaltar os problemas apontados nos testes nacionais e a má colocação do País nos principais rankings internacionais ou olhar pelo lado positivo, de que o acesso à escola está perto da universalização e a comparação de índices de qualidade dos últimos anos aponta uma trajetória de melhora. Já sobre o ensino médio, não há opção: os dados de abandono são alarmantes e não há avanço na qualidade na última década.

Mas, o que leva a esse fracasso no ensino médio? Por que a maioria dos jovens brasileiros entra nesta etapa escolar, mas apenas metade permanece até o fim e uma pequena minoria realmente aprende o que deveria?



Fonte: RODRIGUES, C. Ensino médio: a pior etapa da educação do Brasil. 21/02/2011. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/ensino+medio+a+pior+etapa+da+educacao+do+brasil/n1238031482488.html>. Acesso em: out/2012.

Para refletir

Um dos fatores estruturais que explicam o otimismo dos investidores internacionais com o Brasil atende por uma expressão ainda pouco conhecida que, à primeira vista, soa quase como charada de jogo de tabuleiro: bônus demográfico. Em síntese, trata-se de um período no qual a população economicamente ativa supera largamente a de dependentes, composta por idosos e crianças. Segundo especialistas, é uma condição propícia ao desenvolvimento de uma economia. "O Brasil do início do século 21 passa por uma combinação entre uma estrutura demográfica e uma estrutura social que realçam uma proporção da população em idade em que o retorno social e econômico das pessoas é maior. Nesse contexto, a população não é um entrave, mas sim um fator impulsionador da "decolagem" do desenvolvimento." Afirma o professor da Escola Nacional de Ciências e Estatística (ENCE) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), José Eustáquio Diniz Alves.

Fonte: MODÉ, 2010.

O problema é antigo, mas torna-se mais grave e urgente. As tecnologias reduziram os postos de trabalho mecânicos e aumentaram a exigência mínima intelectual para os empregos. A chance de um jovem sem ensino médio ser excluído na sociedade atual é muito maior do que há uma década, por exemplo. Ao mesmo tempo, a abundância de jovens no País está com tempo contado, segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). O Brasil entrou em um momento único na história de cada País em que há mais adultos do que crianças e idosos. Os especialistas chamam o fenômeno de bônus demográfico pelo benefício que traz para a economia.

Para refletir

O Brasil vive um momento demográfico excepcional, pois a população em idade ativa está crescendo e o número absoluto de crianças e jovens (0-17 anos) está diminuindo. Este fenômeno – que os demógrafos chamam de bônus demográfico – abre a possibilidade de o Brasil dar um salto quantitativo e qualitativo na educação. Mas isto depende da vontade política dos governantes e do engajamento cívico da sociedade, da população, do setor privado, da mídia, do terceiro setor, etc. O bônus demográfico já tem ajudado no aumento do indicador que mede a média de anos de estudo da população de 15 anos e mais de idade. Os anos médios de estudo da população brasileira eram de 5,2 anos, em 1992, e passaram para 7,5%, em 2009, aumento de 44% no período. Entre as regiões, o Nordeste apresentou as menores médias de anos de estudo: 3,8 anos em 1992 e 6,3 anos em 2009, mas a variação obtida no período significou um aumento de 65%, bem acima das demais regiões.

Fonte: Alves, 2011.

Para os educadores, isso significa que daqui para frente haverá menos crianças e adolescentes para educar. A fase do ensino médio é crucial para ganhar ou perder a geração. Nela são apresentadas várias experiências aos adolescentes. Ele pode se tornar um ótimo cidadão pelas décadas de vida produtiva que tem pela frente ou cair na marginalidade. Por isso, governo, ONGs e acadêmicos ainda concentram os esforços nas crianças. A expectativa era de que os pequenos bem formados fizessem uma escola melhor quando chegassem à adolescência, mas a melhoria no ensino fundamental não tem se refletido no ensino médio.

Quando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) foi criado, em 1996, repassava a Estados e municípios verba conforme o número de matrículas só naquela etapa.

A correção foi feita em 2007, quando o “F” da sigla foi trocado por um “B”, de Educação Básica, e os repasses de verba passaram a valer também para o ensino médio, que infelizmente já se encontrava com a maior parte de suas escolas sucateadas para o nível médio, até a disponibilidade de indicadores de qualidade do ensino médio é precária.

Enquanto todos os alunos do fundamental são avaliados individualmente pela Prova Brasil desde 2005, o ensino médio continua sendo avaliado por amostragem, o que impossibilita a implantação e o acompanhamento de metas por escola e aluno e um bom planejamento do aprendizado. No entanto, é suficiente para produzir o Índice da Educação Básica (Ideb), que mostra ser a etapa que tem pior conceito das avaliadas pelo Ministério da Educação.

Foi assim desde a primeira edição em 2005, quando o ensino médio ficou com nota 3,4; a 8ª série, 3,5; e a 4ª série, 3,8; em uma escala de zero a 10. Se no ensino fundamental ocorreu uma melhora e em 2009 o conceito subiu, respectivamente, para 4 e 4,6, os adolescentes do ensino médio não conseguiram passar de 3,6.

Essa falha no Ensino Médio, deve-se principalmente, à escolha do conteúdo, que não é atrativo para o estudante, e também por não conseguir êxito no ensino do que se propõe a ensinar. Dessa forma, a falta de atratividade contribui para o fracasso do Ensino Médio. Além dos alunos que deixam de estudar nesta fase, muitos dos que ficam não demonstram vontade de aprender, o que contribui diretamente para torná-la a pior etapa da educação brasileira.

O fato é que, o ensino médio, como está, é algo inútil na vida da maioria dos jovens. A orientação para o vestibular, objetivo de quase todas as escolas desta etapa, é um desperdício. Para aqueles alunos que não estão na perspectiva de entrar na faculdade, a sala de aula não tem nada a oferecer. O ensino brasileiro tem uma carga muito forte, toda preparatória para o acesso à universidade e não para a vida ou o curso superior em si.

O problema é que a maioria não vai prestar o tão esperado processo seletivo, principalmente antes de experimentar primeiro o mercado de trabalho – só 15% dos jovens brasileiros de até 29 anos fizeram ou estão fazendo um curso superior. Nos países mais desenvolvidos esta porcentagem dobra, mas ainda fica muito longe de ser maioria. O foco do ensino médio precisa ser ajustado.

No mundo todo, essa fase tem um caráter terminativo, onde a partir dela os jovens devem estar preparados para começar a vida adulta, pode até ser na faculdade, para quem quer, mas também pode ser trabalhando ou em qualquer projeto.

Os alunos do ensino médio até reconhecem o objetivo pré-vestibular da escola. No entanto fica claro que para aqueles que não objetivam a universidade, há a necessidade de mais cursos profissionalizantes, e além de conteúdos voltados ao mercado de trabalho, mais atividades culturais e esportivas. Até pouco mais de uma década, o ensino médio era uma «festa» para os jovens que tinham acesso a ele.

Os alunos se envolviam em grêmios estudantis, festivais culturais, competições esportivas e outras atividades que desapareceram da maioria

das instituições. Atualmente, parece haver apenas dois motivos capazes de manter os jovens na escola: ou eles vão porque vale o esforço, vão aprender algo útil e conseguir emprego; ou porque há atrações que os envolvem.

Nem só o mercado de trabalho precisa de jovens bem formados. Devemos lembrar que os jovens também são cidadãos, eleitores e ajudam a definir a cara da sociedade brasileira por gerações. Dessa forma, o Ensino Médio deveria preocupar-se também, entre outras coisas, com a formação do ser humano. A adolescência é um momento de transformação da pessoa e, portanto, é essencial que bons valores sejam apresentados.

Como essa etapa é uma oportunidade ímpar para que o jovem se depare com o conhecimento que vai torná-lo ativo e produtivo, em vez de um conteúdo voltado ao vestibular ou ao mercado de trabalho imediato, as escolas deveriam focar nas disciplinas que ampliam o entendimento do mundo em que vivem, com noções de política, filosofia, sociologia, ciências, português e matemática.

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tenta atrair a escola para esses focos, ao solicitar nas provas de acesso a boa parte das universidades públicas mais conhecimentos gerais e capacidade de raciocínio do que conteúdos específicos.

Não podemos deixar de destacar o fato de que, muito recentemente surgiu um novo perfil de aluno nas escolas: aquele que compreende que não basta estar quietinho e passivo em sala de aula, mas que também precisa ser participativo, argumentar e dominar os conteúdos científicos para fazer parte deste mundo em constantes transformações. Para tal aluno já não é suficiente aulas “show”, que os fazem decorar conceitos apenas para tirar boas notas em provas. Ele entende que a compreensão e utilização adequada das informações é condição fundamental para se situar em um curso superior e no mercado de trabalho.

Para lidar com este novo perfil de aluno os professores precisam estar preparados para trabalhar com o emocional destes, além da constante atualização sobre empregabilidade, orientação vocacional, trabalho em equipe e realidade político-educacional e, não menos importante, desenvolver estratégias para orientá-los em meio a este turbilhão de transformações, principalmente quando o foco é continuidade do processo de formação via Universidade ou suas similares. Os assuntos que interessam e preocupam os estudantes dessa faixa etária articulam-se com questões relevantes para a compreensão do mundo contemporâneo.

Portanto, a partir do Ensino Médio, as indagações, as referências e as expectativas do aluno requerem uma nova abordagem. Desta forma, as propostas curriculares devem ser organizadas de maneira a promover a formação de um jovem interessado em compreender, participar e interferir no

mundo em que vive, uma vez que, dos 15 aos 17 anos, vivencia seu mundo interior de modo bastante intenso e está também voltado para a constituição de uma identidade a partir da convivência com diferentes formas de pensar.

Sabemos que, o Ensino Médio é a etapa final da educação básica e deveria preparar o jovem, não apenas para a entrada na faculdade, mas para agir como um cidadão preocupado e participativo com as questões que o cercam. Com duração mínima de três anos, esse estágio consolida e aprofunda o aprendizado do ensino fundamental, e pode preparar o estudante para trabalhar e exercer a cidadania, ensinando teoria e prática em cada disciplina, facilitando a compreensão das profissões, desenvolvendo o pensamento crítico e a autonomia intelectual do aluno. Entretanto, do jeito que está tende ao fracasso.

Objetivando mudar o cenário atual do Ensino Médio, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica, promove diversas iniciativas e programas voltados para essa etapa, como por exemplo, a obrigatoriedade da inclusão de uma língua estrangeira moderna como o inglês ou o espanhol, e o ensino de Filosofia e Sociologia em todas as séries do nível médio.

Saiba mais



Ensino Médio brasileiro precisa entrar no século XXI

“O ensino médio brasileiro é muito chato, uma colcha de retalhos que não leva conhecimento a quem deveria. O professor se sente impotente para ensinar e o aluno, para aprender.” O julgamento da professora Maria Inês Fini, doutora em educação e idealizadora do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), é corroborado pelas mais variadas aferições. De cada cem estudantes que ingressaram no ciclo em 2008, 35 não chegaram a seu fim três anos: repetiram ou deixaram a escola. Entre os bravos que ficaram, poucos aprenderam o esperado, como comprovaram recentemente os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Pelo indicador, o ensino médio obteve em 2011, média de 3,7 em uma escala de 0 a 10. Pior: além ser ruim, ele praticamente não melhorou em relação à medição anterior. Se faltavam indícios de doença, pode-se atestar agora enfermidade gravíssima. O MEC esboçou uma resposta aos maus resultados. Entre outras medidas, sugeriu o agrupamento das 13 disciplinas do ciclo em quatro áreas de conhecimento. Educadores ouvidos por VEJA.com dizem que isso não é suficiente para manter os jovens na escola e formá-los apropriadamente. Eles propõem a massificação do ensino técnico, a possibilidade de os estudantes escolherem a ênfase de seus cursos e a eleição das disciplinas de português e matemática como pilares do ciclo – Confira as principais propostas no quadro abaixo.

Na visão dos especialistas, o ensino médio brasileiro é, em suma, uma invenção do século XX que ainda teima em sobreviver nos nossos dias. Falta “identidade” ao ciclo, dizem os estudiosos. Por lei, o estudante deveria sair dessa etapa do ensino preparado para o ingresso tanto no mercado de trabalho como na universidade. Mas, a exemplo do ciclo fundamental (em especial, o de escolas públicas), que não ensina a ler nem a fazer contas elementares, o médio não fornece ferramentas profissionais e intelectuais a contento a jovens expostos a

um mundo cada vez mais competitivo e exigente. O cientista político Simon Schwartzman, ex-presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e autoridade em educação, afirma que o conteúdo apresentado hoje aos estudantes do ensino médio é calcado essencialmente naquilo que é cobrado pelo Enem e pelos vestibulares. “Isso, é claro, é prejudicial para aqueles que não pretendem seguir para o ensino superior”, diz Schwartzman.

Uma grade curricular “engessada, rígida e antiquada” é outra receita infalível de fracasso. O formato desmotiva os estudantes, que, por volta dos 15 anos, já sentem florescer competências, preferências e sonhos – além, é claro, de incompatibilidades, aversões e pesadelos. Assim, apesar de cultivarem interesse por áreas específicas do conhecimento, ainda são obrigados a enfrentar um curso sem variações, cujo currículo é igualmente aplicado a todos. “São muitas áreas, e todas abordadas superficialmente. O aluno, então, aprende à base de memorização, repetindo o que o professor fala”, diz Schwartzman. “Não surpreende que tantos desistam. É preciso oferecer algo que pareça e de fato, seja útil a esse jovem”.

Fonte: MAGGI, Leticia. Ensino Médio brasileiro precisa entrar no século XXI. Revista Veja, 26/08/2012. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/o-ensino-medio-do-seculo-xxi#texto1>. Acesso em: 15/10/2012.

As escolas de educação profissional, científica e tecnológica também fazem parte do ensino médio. Existem hoje 314 unidades voltadas para este tipo de educação em todos os estados do Brasil entre Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e Universidades Tecnológicas industriais. A expectativa é que mais 81 unidades sejam entregues pelo MEC até o final de 2012.

Segundo dados do Censo Escolar 2009, um total de 8.337.160 estudantes está matriculado no ensino médio regular – 1,1% em escolas federais (90.353), 85,9% em estaduais (7.163.020), 1,33% em municipais (110.780) e 11,67% em instituições privadas (973.007). A região Sudeste tem o maior número com 3.356.293 alunos, seguida pela região Nordeste, com 2.512.783. O Centro-Oeste tem o menor número com 609.722 estudantes. Ainda segundo o censo escolar 2009, o ensino Médio brasileiro conta com 25.923 instituições.

A aposta do Ministério da Educação (MEC) para melhorar a escola tradicional é o projeto piloto **Ensino Médio Inovador**³, que começou a ser implantado no final de 2009 em 357 escolas – 2% das 17 mil unidades desta etapa – em 18 Estados. Esse programa estimula as redes estaduais de educação a pensar em novas soluções que tornem o currículo escolar desta etapa mais interessante e atraente para o estudante.

Entre as propostas em estudo, está mudança da carga horária mínima do ensino médio para três mil horas e a possibilidade de o aluno escolher as atividades de 20% de sua carga horária e grade curricular, ou seja o governo federal envia uma verba diretamente para a instituição que formular um projeto em que os estudantes tenham 20% mais tempo de estudo com atividades culturais e recuperação de conteúdos em que demonstrem dificuldades.

³O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Fonte: Portal mec.gov.br Ensino Médio Inovador.

O responsável pelo projeto, Carlos Artexes, foi diretor de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica do MEC e afirma que era importante fortalecer a cultura das escolas e aumentar o tempo que o aluno passa dentro dela. Os resultados do projeto devem ser vistos ainda esse ano, quando os alunos que estavam no 1º ano em 2010 se formarem.

O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio também merece destaque (PNLEM). Implantado em 2004, o programa investiu R\$ 184,8 milhões em 2010 na compra e na distribuição de livros de português e matemática para escolas de todo o país.

O MEC também possui outros programas voltados ao ensino médio, como o Prêmio Ciências no Ensino Médio, as Olimpíadas de Matemática, as Olimpíadas da Língua Portuguesa, entre outros.

3. Quem são os Coordenadores Pedagógicos

Dentro das inúmeras mudanças que ocorrem na sociedade atual, de ordem econômica, política, social, ideológica, a escola, como instituição de ensino e de práticas pedagógicas, enfrenta muitos desafios que comprometem a sua ação frente às exigências que surgem. Assim, os profissionais, que nela trabalham, precisam estar conscientes de que os alunos devem ter uma formação cada vez mais ampla, promovendo o desenvolvimento de suas capacidades.

Para tanto, torna-se necessária a presença e atuação de um articulador dos processos educativos que ali se dão. Esse articulador precisa agir nos espaços-tempos diferenciados, seja para o desenvolvimento de propostas curriculares, seja para o atendimento a professores, alunos e pais, nas variadas combinações que cada escola comporta.

Pensar os atores dessa escola singular – gestores, professores, auxiliares de apoio e alunos –, em suas relações com as questões do cotidiano escolar, do currículo, das relações interpessoais e pedagógicas, implica considerar-se a necessidade de formação, tendo em vista o surgimento de inúmeros conflitos, contradições, as perdas de referência dos elementos estruturantes do cotidiano escolar proveniente das relações direção-professor, professor-professor, professor-aluno, aluno-aluno e destes com o saber instituído pelos currículos. É certo que aparecem também as aderências ao proposto e as tentativas de fazê-lo o melhor possível.

A função da coordenação pedagógica é gerenciar, coordenar e supervisionar todas as atividades relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, visando sempre à permanência do aluno com sucesso. Nesse contexto situamos o coordenador pedagógico como ator privilegiado que têm, na escola, funções articuladora, formadora e transformadora e, portanto, é o pro-

fissional mediador entre currículo e professores e, por excelência, o formador dos professores.

A figura do coordenador pedagógico, surgiu entre as décadas de 70 a 90, juntamente com as transformações sociais, políticas, econômicas, mudanças de valores, a fragilidade da educação, a desvalorização dos profissionais que acabaram provocando situações de desânimo profissional da área da educação, resultado de políticas educacionais formatadas e despejada nas escolas sem um planejamento, sem a participação dos professores.

O coordenador pedagógico surge em meios a essas inovações educacionais voltadas para projetos diferenciados, mudanças, porém sem nenhuma qualificação, o que comprometeu o bom desempenho de sua função. A figura do coordenador foi fruto de um de uma concepção progressista, onde as novas formas de gestão escolar e processo ensino aprendizagem foram postas em prática.

Hoje, o coordenador convive com condições de trabalho adversas, onde falta muita vezes, formação técnica, materiais favoráveis, organização coletiva, entre outros fatores, prejudicando assim sua real função: a de coordenar, planejar e acompanhar todo o processo didático pedagógico

Embora, com frequência, o Coordenador Pedagógico seja posto, na escola, como “tomador de conta dos professores”, ou como “testa de ferro” das autoridades de diferentes órgãos do sistema, vale salientar que ele, na verdade, tem uma função mediadora, no sentido de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos.

Ele não pode perder de vista qual é seu papel na formação do aluno, no coletivo da escola, revendo suas práticas e construindo outras ou reafirmando as que se revelam promissoras e significativas para aqueles alunos, aquela escola, aquele momento histórico.

Entendemos, assim, que compete ao Coordenador Pedagógico **articular** o significado do trabalho coletivo da escola, considerando as especificidades do contexto e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos; **formar** os professores, no aprofundamento em sua área específica e em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realize sua prática em consonância com os objetivos da escola e esses conhecimentos, ou seja, que represente o projeto escolar – institucional, atendendo aos objetivos curriculares da escola, e com a promoção do desenvolvimento dos professores, levando em conta suas relações interpessoais com os atores escolares, os pais e a comunidade; **transformar** a realidade, por meio de um processo que estimule a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação que questionam as ações e suas possibilidades de mudança, e do papel/compromisso de cada profissional com a melhoria da Educação escolar.

Dentro das diversas atribuições do coordenador está o ato de acompanhar o trabalho docente, sendo responsável pelo elo entre os envolvidos na comunidade educacional. O relacionamento entre o coordenador e o professor é um fator de suma importância para uma gestão democrática, mas para que isso aconteça são necessárias estratégias bem formuladas, para que não perca seu foco no decorrer do caminho.

O coordenador precisa estar sempre atento ao cenário que se apresenta a sua volta, valorizando os profissionais da sua equipe e acompanhando os resultados. Cabe ao coordenador refletir sobre sua própria prática para superar os obstáculos e aperfeiçoar o processo de ensino aprendizagem. O trabalho em equipe é fonte inesgotável de superação e valorização do profissional.

Cabe destacar que, o coordenador pedagógico, além de ser um agente responsável pela formação continuada dos professores, subsidiando e organizando a reflexão, articulando as ações, estimulando o processo de decisão visando à proposição de alternativas para superar os problemas da prática, possui também três níveis de atuação, que não se excluem: resolver os problemas instaurados; prevenir situações problemáticas previsíveis e promover situações saudáveis do ponto de vista educativo e sócio afetivo.

Todos esses níveis são necessários e fundamentais para que o Coordenador pedagógico execute suas funções da melhor forma possível. Para tanto, torna-se necessário que ele seja um ator consciente de seu papel, da importância de sua formação continuada e da equipe docente, além de manter a parceria entre pais, alunos, professores, técnicos e direção.

Na prática cotidiana dos coordenadores pedagógicos, observa-se que as maiores dificuldades encontradas dizem respeito ao relacionamento com o corpo docente, à articulação de suas ideias com as propostas da escola, além de como encorajar a participação de todos, inclusive da família, na realização de projetos.

Na relação entre família e escola o coordenador pedagógico faz-se necessário, pois esse profissional é requerido para estreitar laços e mantê-los em prol da formação efetiva dos educandos à medida que cada instância assuma seu papel social diante desse ato indispensável e intransponível.

Assumir esse cargo é sinônimo de enfrentamentos e atendimentos diários a pais, funcionários, professores, além da responsabilidade de incentivo a promoção do projeto pedagógico, necessidade de manter a própria formação, independente da instituição e de cursos específicos, correndo o perigo de cair no desânimo e comodismo e fatores de ordem pessoal que podem interferir em sua prática.

Portanto, concluí-se que o coordenador pedagógico é peça fundamental no espaço escolar, pois busca integrar os envolvidos no processo ensino-aprendizagem mantendo as relações interpessoais de maneira saudável, va-

lorizando a formação do professor e a sua, desenvolvendo habilidades para lidar com as diferenças com o objetivo de ajudar efetivamente na construção de uma educação de qualidade.

Espera-se, pois, que o Coordenador Pedagógico conheça plenamente o seu espaço de trabalho, compartilhe ideias e conhecimentos, construa o seu papel na escola, tornando-se assim, a ligação fundamental, traçando o seu caminho transformador, formador e articulador. Certamente que a inexistência de respostas prontas, acabadas e definitivas fazem com que o trabalho pedagógico do coordenador seja uma reelaboração do caminho e a apresentação de algumas das pistas possíveis para a continuação deste “processo”.

4. Quem são os Coordenadores de área de conhecimento

O Professor Coordenador de Área (PCA), é um profissional com especialidade bem definida dentro de sua área de atuação, que saiba e se comprometa em desenvolver, de forma contextualizada, as diversas disciplinas no universo do saber.

Existem três áreas de conhecimento:

- Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias (Matemática, Física, Química, Biologia)
- Linguagens e Códigos (Português, Inglês, Espanhol, Educação Física e Artes)
- Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia, Filosofia)

O Professor Coordenador de Área (PCA) deve ter como objetivo prestar ajuda técnica no planejamento dos demais profissionais de sua área, tendo em vista um melhor desempenho das ações pedagógicas que resultem no sucesso de aprendizagem do aluno. Com o intuito de alcançar esse objetivo, o PCA das três áreas, tem o compromisso de criar estratégias que efetivem um processo de ensino e aprendizagem, centrado nos princípios da transversalidade, contextualização e na interdisciplinaridade do saber.

4.1. Principais funções do PCA

- Assessorar os professores na otimização da ação pedagógica, oferecendo suporte para que ele enfrente às dificuldades na transmissão de conteúdo/ aula, na relação professor/aluno, no manejo da indisciplina discente, no acesso aos recursos didáticos extra sala, na construção de instrumentos de avaliação adequados e o mais que for necessário para o desenvolvimento eficaz do ensino/aprendizagem.
- Criar e sugerir, a partir do observado no desempenho dos professores, alternativas de solução para os problemas detectados.
- Acompanhar e subsidiar o planejamento dos professores da área, zelando pela articulação e alinhamento da proposta curricular (PPP).

- Colaborar com o Coordenador(a) Pedagógico(a) na análise do rendimento escolar e na elaboração e discussão de gráficos que demonstrem os pontos fortes e fracos desses rendimentos, ainda, na proposta e discussão, com os professores, de medidas que interfiram na realidade diagnosticada para transformá-la positivamente.
- Acompanhar e orientar a elaboração dos planos de Ensino e a organização da prática pedagógica em sala de aula.
- Desenvolver os projetos didáticos interdisciplinares, em articulação com toda a equipe de suporte pedagógico.
- Contribuir para proteção do tempo pedagógico escolar e cumprimento dos 200 dias letivos, preparando banco de atividades de reforço ou aprofundamento de conteúdo nas turmas de professores ausentes.
- Avaliar os resultados das avaliações dos alunos, apontados pelos indicadores externos (Saeb/Enem/Spaece), encaminhando propostas de redirecionamento das ações pedagógicas junto à comunidade escolar.
- Fortalecer a cultura do Sucesso Escolar, promovendo estudos e discussões que resultem no redimensionamento do processo de avaliação da aprendizagem do aluno.

Síntese do capítulo



Nesse capítulo a sala de aula foi vista como um espaço de trocas de ideias e experiências de vida, tanto de alunos, quanto de professores. Estudou-se outra dimensão escolar, a dos sujeitos envolvidos no processo educacional, onde foram analisados o perfil do aluno, do professor, do coordenador pedagógico e do Coordenador de Área do Conhecimento, destacando-se o papel desempenhado por cada um deles na escola.

Atividades de avaliação



1. Um dos grandes problemas enfrentados atualmente pelo Ensino Médio é a questão do fracasso escolar demonstrado pelo desempenho ruim dos alunos dessa etapa nos testes de proficiência. Para muitos pesquisadores, essa é “a pior etapa da educação do Brasil”. A que você atribui esse “fracasso” e quais seriam as formas de amenizar ou resolver esse problema?

2. A Dinâmica escolar exige dos atores envolvidos no processo educacional, dedicação, formação adequada e condições de trabalho que permitam a realização de suas funções. Baseado nos textos lidos e no que foi discutido durante os encontros da disciplina de ESEM III, explique: Quem são os Coordenadores Pedagógicos e qual papel eles desempenham na dinâmica escolar?
3. Para ensinar, seria esperado que os professores estivessem entre os profissionais mais bem preparados da sociedade, mas indicadores apontam que isso está longe de acontecer. Atualmente essa profissão exige muita dedicação e preparo para enfrentar os problemas frequentes. Em sua opinião, quais são os principais problemas enfrentados pelos professores na realização do seu trabalho?
4. Comente a seguinte afirmação: “Antes, acreditava-se que a principal função do professor era passar o conhecimento aos alunos. Jean Piaget, Lev Vygotsky e outros estudiosos mostraram que o que realmente importa é ser um mediador na construção do conhecimento e isso requer uma postura ativa de reflexão, autoavaliação e estudo constantes”.
5. Os inúmeros problemas enfrentados pelos professores, quer seja no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, bem como as cobranças pela melhoria da qualidade de ensino embutidas nas avaliações em larga escala feitas pelo governo, tem exigido que esse profissional assuma uma postura diferente, e passe a apresentar um novo perfil profissional. Quais são as características desse novo perfil de professor?
6. Descreva as funções desempenhadas pelo Coordenador de área do conhecimento e explique, sucintamente, a importância desse ator na dinâmica escolar.
7. Com base nas discussões feitas em sala durante os encontros presenciais e nos textos lidos, como você descreveria o professor de Ensino Médio?
8. O que é o programa “Ensino Médio Inovador”, implementado pelo Ministério da Educação (MEC) e quais os seus objetivos?

Leituras, filmes e sites



Leituras

RODRIGUES, C. **Ensino Médio afasta aluno da escola**. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/ensino+medio+afasta+aluno+da+escola/n1238085086879.html>. Acesso em: 17/10/2012.

RODRIGUES, C. **Exemplos apontam caminhos para reverter fracasso no Ensino Médio**. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/>

exemplos+apontam+caminhos+para+reverter+fracasso+no+ensino+medio/n1238112605862.html. Acesso em: 17/10/2012.

Filmes

Entre os Muros da Escola (2008): François Marin trabalha como professor de língua francesa em uma escola de ensino médio, localizada na periferia de Paris. Ele e seus colegas de ensino buscam apoio mútuo na difícil tarefa de fazer com que os alunos aprendam algo ao longo do ano letivo. François busca estimular seus alunos, mas o descaso e a falta de educação são grandes complicadores.

Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-58151/>

Escritores da Liberdade (2006): Uma jovem e idealista professora chega à uma escola de um bairro pobre, que está corrompida pela agressividade e violência. Os alunos se mostram rebeldes e sem vontade de aprender, e há entre eles uma constante tensão racial. Assim, para fazer com que os alunos aprendam e também falem mais de suas complicadas vidas, a professora Gruwell (Hilary Swank) lança mão de métodos diferentes de ensino. Aos poucos, os alunos vão retomando a confiança em si mesmos, aceitando mais o conhecimento, e reconhecendo valores como a tolerância e o respeito ao próximo.

Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-60975/>

Pro Dia Nascer Feliz (2006): As situações que o adolescente brasileiro enfrenta na escola, envolvendo preconceito, precariedade, violência e esperança. Adolescentes de 3 estados, de classes sociais distintas, falam de suas vidas na escola, seus projetos e inquietações.

Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-202278/>

O Sorriso de Mona Lisa (2002): Katharine Watson é uma recém-graduada professora que consegue emprego no conceituado colégio Wellesley, para lecionar aulas de História da Arte. Incomodada com o conservadorismo da sociedade e do próprio colégio em que trabalha, Katharine decide lutar contra estas normas e acaba inspirando suas alunas a enfrentarem os desafios da vida.

Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-40141/>

O Clube do Imperador (2002): Baseado no texto *The Palace Thief*, de Ethan Canin, o filme conta a história de William Hundert, um professor apaixonado pelo trabalho que tem sua vida pacata e controlada totalmente mudada quando um novo estudante chega à escola. Porém, o que começa como uma terrível guerra de egos acaba se transformando em uma profunda amizade entre professor e aluno, a qual terá reflexos na vida de ambos nos próximos anos.

Fonte: <http://www.cineclick.com.br/o-clube-do-imperador>

Referências



- ALMEIDA, L. R. de; PLACO, V. M. N. de S. **O Coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. Editora Loyola, 5ª Ed., junho 2006.
- ALVES J. E. D. **O Plano Nacional de Educação e o bônus demográfico**. 28/01/2011. O pensador selvagem. Disponível em: opensadorselvagem.org/ciencia-e-humanidade/demografica/o-plano-nacional-de-educacao-e-o-bonus-demografico. Acesso em 17/10/2012
- AZEVEDO, J. B.; NOGUEIRA, L. A.; RODRIGUES, T.C. O Coordenador Pedagógico: suas reais funções no contexto escolar. **Ver. Pesp. Online: hum e sociais aplicadas**, Campos de Goytacazes, 4(2), 21-30, 2012.
- BRUNO, E. B. C.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. **O Coordenador pedagógico e a formação docente**. Edições Loyola, 8ª Ed. 2007.
- FVC - Fundação Victor Civita. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Junho/2011. Disponível em: <http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/estudos-e-pesquisas/o-coordenador-pedagogico-e-a-formacao-de-professores-intencoes-tensoes-e-contradicoes>. Acesso em: 17/10/2012.
- GOMES, A. R. de C.; MALACAME, V. **Os alunos do ensino médio e os desafios das escolhas para a formação profissional**. 2010. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2419-8.pdf>. Acesso em: 17/10/2012.
- MEC- Educação: **Ensino Médio**. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/sistema-educacional/ensino-medio>. Acesso em: 16/10/2012.
- MODÉ, L. País alcança situação demográfica para crescimento econômico. 02/01/10. **Estado de S. Paulo**. Disponível em: www.estadao.com.br/noticias/impresso,pais-alcanca.situacao.demografica-ideal-para-crescimento-economico,489825,0.htm
- MOÇO, A. ; MARTINS, A. R. **O novo perfil do Professor**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/novo-perfil-professor-carreira-formacao-602328.shtml>. Acesso em: 17/10/2012.
- MONTEIRO, R.G.; MARTINS, P.L.O. Quem é o bom professor para estudantes do ensino médio? **IX Congresso de Educação – EDUCERE**. III Encontro Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, 26-29/out, 2009
- MORAIS, Regis de. **Sala de Aula: Que espaço é esse?** 21ª.ed. Campinas: Papirus, 2008.
- VENANCIO, M. R. **A Importância do Coordenador Pedagógico na Escola**. 2006. Disponível em: <http://monografias.brasilecola.com/educacao/a-importancia-coordenador-pedagogico-na-escola.htm>. Acesso em: 17/10/2012.

Capítulo

3

O Brasil e as avaliações em larga escala

Objetivos

- Apresentar um breve histórico do processo de implementação da avaliação como política pública.
- Explicar como são organizadas e aplicadas as avaliações em larga escala como Saeb, Enade e Enem.

1. Avaliações em larga escala: breve histórico

A Avaliação em Larga Escala como política pública, tal como é hoje concebida, foi iniciada no Brasil, no início da década de 80, quando o Ministério de Educação começou a desenvolver estudos sobre a Avaliação Educacional.

Essa iniciativa foi movida pelo incentivo proveniente das agências financiadoras transnacionais e, como tentativa de encontrar um caminho para a solução de alguns problemas educacionais mais prementes, esperando, possivelmente, que os processos avaliativos determinassem, entre outros resultados, a elevação dos padrões de desempenho, caso fossem conduzidos com o uso de tecnologias testadas na sua eficiência em outras experiências semelhantes, realizadas em diversos países, ainda que com culturas diferentes.

Essa expectativa não se restringe unicamente ao âmbito nacional, sendo ocorrência bastante generalizada em quase todo o mundo ocidental, que concentra suas melhores esperanças nos resultados dessas avaliações.

Nesta perspectiva, foram lançados os pressupostos para a construção do que veio a se tornar, mais tarde, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

Nesta época, já se vivenciava no País, um processo gradual de redemocratização, o que gerava um clima tanto de busca da universalização e qualificação da educação, quanto de percepção da necessidade de se construir instrumentos para a Avaliação em Larga Escala.

A partir, sobretudo, da década de 90, devido à guinada de rumos que provocou mudanças profundas na educação brasileira, devido à interferência do neoliberalismo, da globalização, da pós-modernidade e das tecnologias informacionais e comunicacionais e da ação massiva dos organismos transnacionais, o Estado se torna no campo educacional, o centro de avaliação das políticas e projetos implementados em todos os níveis e modalidades de ensino, principalmente, após a promulgação da 2ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).

Em síntese e resgatando-se a história, pode-se afirmar que, desde a Constituição Federal de 1988, passando pelas sucessivas Medidas Provisórias, pela LDB de 96, pelo Plano Nacional de Educação e por vários Decretos, constata-se um avanço no desenvolvimento e implementação de Políticas de Avaliação em Larga Escala para aferição quantitativa e qualitativa da Educação Nacional.

Neste contexto, a Avaliação em Larga Escala foi, massivamente, implementada pelo MEC, com o objetivo de possibilitar uma percepção mais ampla da realidade e contribuir para diagnosticar a situação da educação brasileira, visando sua melhoria quantitativa e qualitativa.

Mas, você sabe como começou essa história de avaliação da educação brasileira?

Baseado em dados de Becker (2010); Oliveira; Rocha (2008); Vianna (2003) e Werle (2011), faremos um breve histórico sobre o processo de desenvolvimentos das avaliações de larga escala no Brasil.

Em 1990 foi implantado, pelo MEC, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que avalia, a partir de uma amostra representativa de sujeitos e utilizando uma amostragem matricial dos itens, alunos do 4º e da 8º ano do Ensino Fundamental e os alunos do 3º Ano do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e em Matemática.

Embora, nas edições de 1990 e 1993 esse Sistema de Avaliação tenha tido importante papel no sentido de identificar problemas nos desempenhos dos alunos, no que tange à apropriação de habilidades de leitura, escrita e matemática e na identificação de uma estreita relação entre os altos níveis de repetência e ensino de baixa qualidade, até 1995, a metodologia utilizada na análise dos dados coletados não permitia a comparação entre os resultados dos anos anteriores.

A avaliação da Educação Básica, que se reduzia ao Saeb, amostral, focado em competências em leitura e matemática, passa a contar, em 1998, com outro instrumento, agora instituído com o objetivo de verificar o comportamento de saída do ensino médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Este extrapola o objetivo de avaliar as aprendizagens realizadas pelos concluintes do Ensino Médio no momento em que subsidia a engrenagem organizada nacionalmente para o ingresso no sistema federal de Educação Superior pública, substituindo, em muitos casos, a prática do vestibular como forma de seleção para o ingresso no Ensino Superior.

O Enem foi recebido, inicialmente, com descrédito por parte das Universidades, e com reações contrárias, inclusive por parte dos estudantes. Uma das dificuldades era o pagamento de taxas para sua realização, fren-

te ao que algumas secretarias de educação se dispuseram a arcar com os custos de inscrição dos estudantes das escolas públicas. Entretanto, o Enem foi progressivamente adquirindo espaço e força em decorrência de três eixos de questões. Primeiro, com a adesão de Universidades que passaram a considerar os resultados obtidos pelos estudantes para o ingresso no Ensino Superior, em segundo lugar, com o Programa Universidade para Todos (ProUni) cujo critério de ingresso no Ensino Superior apenas considera os resultados do Enem e, em terceiro lugar, com a implantação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu⁴).

Concomitantemente, nos anos de 1997 e 1998, verifica-se a participação do Brasil em projetos internacionais de avaliação em larga escala sob a coordenação da Oficina da Unesco⁵-Orelac, prenunciando nova fase na sistemática de avaliação da Educação Básica.

Nos anos noventa, portanto, os processos de avaliação em larga escala se difundem e passam a operar em sistemas educativos de vários países. Se, no final dos anos oitenta e início dos noventa os procedimentos de avaliação eram incipientes e o MEC neles envolvia agentes dos sistemas de ensino e docentes do ensino superior, após 1995 a avaliação é reforçada, terceirizada e consolidada como ação do poder público federal separando os diferentes níveis em que a avaliação da Educação Básica se processa. Apesar da centralização no Inep do sistema de avaliação, os Estados criam suas próprias modalidades de avaliação, assim como alguns municípios.

Na entrada do século XXI, o Brasil submete-se a avaliações internacionais e, é justamente no início deste século que a avaliação é fortemente incluída nos processos de planejamento educacional.

Na primeira década do século XXI, os sistemas de avaliação em larga escala no Brasil continuaram em sua dinâmica, alguns sofrendo reformulações, outros tendo continuidade e alguns ainda criados como inovações.

É no ano 2000 que o Brasil começa a participar, por exemplo, do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), organizado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o qual se realiza, a partir desta data, de três em três anos.

O Provão era uma avaliação extensiva a todo o formando de curso de graduação presencial, com o objetivo de verificar os resultados do processo de ensino-aprendizagem, mediante provas de conteúdos específicos para cada curso superior. O ENC – Provão – que estava em curso desde 1996, vigente até 2003, foi reestruturado, dando lugar ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Este foi criado pela Lei n.º. 10.861 (BRASIL, 2004), seguindo uma proposta mais abrangente, lançando um olhar integrador para todas as dimensões envolvidas no Ensino Superior, ou seja,

⁴O Sisu, criado e gerenciado pelo MEC é uma estratégia importante de fortalecimento e institucionalização do Enem que, consolida os seus resultados como prova única de seleção para instituições de Ensino Superior. Cada vez mais Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, Universidades Federais, Universidades Estaduais e Institutos federais de educação, ciência e tecnologia, bem como IES particulares adotam o Enem como processo de seleção para ingresso em seus cursos de graduação. Os candidatos aos cursos das IES públicas participantes do SISU submetem-se a um processo centralizado de oferta de vagas, o que passa a configurar um Sistema Nacional de Ensino Superior Público.

Fonte: WERLE, 2011

⁵A Unesco é um organismo especializado do sistema das Nações Unidas. Seu principal objetivo é reduzir o analfabetismo no mundo. Incluem-se entre seus objetivos: a formação de professores, a criação de escolas, pesquisas para orientar a exploração dos recursos naturais, programas de preservação do patrimônio cultural e bens naturais além do desenvolvimento dos meios de comunicação.

Fonte: WERLE, 2011

⁶A Prova Brasil, criada em 2005 e aplicada de dois em dois anos, avalia, tal como o Saeb, habilidades de leitura e de resolução de problemas, mas diferencia-se daquela, em sua abrangência universal a todos os alunos de 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental de escolas públicas situadas em zonas urbanas, contanto que pertençam a turmas de 20 alunos ou mais.

Fonte: WERLE, 2011

avaliando as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes, bem como o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações.

Quanto à avaliação do desempenho dos estudantes, o Sinaes inclui o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), o qual tem como objetivo avaliar o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e suas competências.

O ano de 2005 foi pródigo de inovações na sistemática de avaliação oriundas de propostas do Governo Federal. Se o processo de ingresso no Ensino Superior foi alterado com a utilização dos resultados do Enem e a criação do Prouni e Sisu e, se a avaliação de cursos e instituições de Ensino Superior foi reforçada pelo Sinaes e Enade, na Educação Básica, outros processos avaliativos também foram introduzidos.

Nesse ano, visando à obtenção de dados mais detalhados sobre a realidade educacional, foi instituída a Prova Brasil⁶, que tem como objetivo avaliar censitariamente, em Língua Portuguesa e Matemática, alunos da 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental (respectivamente, 5^o e 9^o anos de escolaridade) contemplando as redes de ensino que ampliaram o Ensino Fundamental para 9 anos. Além disso, foi institucionalizado o Programa Universidade para Todos (Prouni⁷), já citado anteriormente e que materializa uma política de operacionalização de ideias anunciadas com o Enem.

Além da Prova Brasil, deve-se destacar a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) também em 2005. O índice foi criado com o propósito de tornar possível o monitoramento de escolas com alunos de baixo desempenho. Surgem portanto, as primeiras iniciativas do movimento Todos Pela Educação, mencionado anteriormente, o qual é institucionalizado em 2006.

⁷O Prouni, criado pelo Governo Federal em 2004, e institucionalizado em janeiro de 2005, pela Lei nº 11.096 (BRASIL, 2005), prevê apoio para o Ensino Superior para pessoas de baixa renda frequentarem, com bolsas de estudo, integrais ou parciais, cursos de graduação de instituições de ensino superior privadas, ou seja, é uma modalidade de ingresso em cursos de graduação de instituições de Ensino Superior privadas, que utiliza, exclusivamente, a nota obtida no Enem.

Fonte: WERLE, 2011



Saiba mais

O **Compromisso Todos pela Educação** é representado pelo governo federal como um plano de metas que compõe o Plano de Desenvolvimento da Educação e que tem por base o regime de colaboração a partir da conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. O Compromisso funciona como um contrato de gestão entre a União e os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, possibilitando o repasse de recursos e a assistência técnica, vinculados a metas e ao atendimento a diretrizes de trabalho, tendo em vista a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Fonte: WERLE, 2011.

No ano seguinte, o governo federal o ressignifica e rearticula no PDE, dando origem ao Compromisso Todos Pela Educação. Assim, uma ação marcante no direcionamento das políticas de avaliação, fazendo com que elas operem – produzam efeitos e não apenas números –, nos sistemas escolares é a criação do PDE – e com ele do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

No ano de 2007, são rearticuladas muitas ações de políticas de forma a atribuir um sentido mais operacional às avaliações que vinham sendo realizadas nos diferentes níveis escolares.

Ao longo de 2007, em função de demandas cada vez mais crescentes, em relação à avaliação do processo de alfabetização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental o INEP elabora, para breve aplicação, a Provinha Brasil, que tem adesão voluntária por parte de estados e municípios e, que visa disponibilizar instrumentos de avaliação, de análise de dados e de resultados, com a finalidade de subsidiar a obtenção de dados sobre alfabetização, leitura e escrita, desde as etapas mais precoces da escolarização, quando ainda existe, em função do tempo, possibilidades de intervenções. Essa avaliação, em seu desenho atual, promove grande correlação entre os índices de alfabetização e os níveis de formação docente.

Em 2008, é instituído o Índice Geral de Cursos (IGC), o qual, como o Saeb, Prova Brasil, Enem, Provinha Brasil, Enade e Sinaes, é articulado pelo Inep. O IGC é um indicador de qualidade de instituições de Educação Superior que agrega informações obtidas mediante outros instrumentos de avaliação, considerando, em sua composição, a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado). Ou seja, o IGC agrega dados das avaliações Enade e dos cursos de pós-graduação das Instituições de Ensino Superior, conforme os critérios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes).

Também em 2008, outro desdobramento importante articulado ao PDE e aos resultados obtidos na Prova Brasil e no Censo Escolar, sintetizados no Ideb, começa a operar na educação brasileira. Trata-se do Plano de Ações Articuladas (PAR)⁸ que vincula todas as transferências voluntárias e assistência técnica do MEC aos municípios, estados e Distrito Federal à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e ao Plano de Ações Articuladas. O PAR dentro de uma proposta de gestão estratégica e transparência de ações (está disponível para consulta pública na internet) envolve na forma de uma autoavaliação dos sistemas o preenchimento de fichas diretamente num sistema informatizado gerenciado pelo MEC.

No ano de 2010, é instituído o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, pela Portaria Normativa nº 14, de 21 de maio de 2010, cujos objetivos são a

⁸O PAR está organizado em diferentes eixos (Gestão educacional, Formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; Práticas pedagógicas e avaliação e Infra-estrutura física e recursos pedagógicos), cada um dos quais desdobrados em áreas de atuação, indicadores e critérios. O preenchimento deste instrumento resulta em diversos elementos: um diagnóstico, o detalhamento de ações necessárias para superar as deficiências, a indicação das necessidades de apoio técnico do MEC (termo de cooperação) do que resultam ações que geraram convênio, ou seja, a liberação de recursos financeiros.

avaliação de conhecimentos, competências e habilidades para subsidiar a contratação de docentes para a educação básica no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”; “oferecer um diagnóstico dos conhecimentos, competências e habilidades dos futuros professores para subsidiar as políticas públicas de formação continuada” e “construir um indicador qualitativo que possa ser incorporado à avaliação de políticas públicas de formação inicial de docentes (Artigos 1º e 2º da Portaria Normativa 14/2010).

Este novo mecanismo de avaliação parece responder, no âmbito brasileiro, à proposta da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), para um programa de avaliação de professores que verifica a atmosfera de aprendizagem, as relações professor-aluno, a qualidade e o estilo de ensino.

A Avaliação em Larga Escala é uma realidade em diversos países, mas ainda precisa ser aprimorada para que se obtenham resultados mais efetivos. O diagnóstico por si só não é suficiente para mudar uma determinada situação. É necessária uma reflexão sobre as avaliações ora operacionalizadas nos vários níveis do nosso sistema educacional, abrangendo a diversidade da nossa geografia multicultural, avaliações estas de natureza amostral e supostamente consideradas representativas em termos estatísticos.

Embora o Brasil tenha avançado muito na coleta de dados e nos sistemas de avaliação ainda é preciso construir mecanismos para que os resultados sejam utilizados por gestores e professores de modo a melhorar a qualidade do ensino oferecido.



Saiba mais

Nigel Brooke: “Avaliação é apenas um ponto de partida”

Dagmar Serpa

O Brasil ainda estaria muito atrasado na busca por um ensino de qualidade sem o uso de instrumentos de avaliação externa de larga escala. Essa é a opinião de Nigel Brooke, professor convidado da Universidade Federal de Minas Gerais e coordenador da pesquisa “*A Avaliação Externa como Instrumento da Gestão Educacional nos Estados*” Mas ele lembra que avaliar é apenas o primeiro passo.

A pesquisa mostra que o Brasil incorporou a cultura das avaliações em larga escala. Elas ajudam de fato a melhorar a Educação?

Nigel Brooke: Sem dúvida, a avaliação externa é uma contribuição importante no esforço geral para a melhoria da Educação no país. É preciso conhecer o sistema antes de modificá-lo. Contudo, sozinha, ela não resolve nada. Sua função é indicar a natureza dos problemas para fundamentar as políticas educacionais.

Com base nos resultados das avaliações, o que o poder público deve fazer?

Brooke: Uma das iniciativas mais acertadas que as secretarias e o próprio Ministério da

Educação(MEC) podem tomar é o planejamento de diretrizes para capacitar os professores - pois ficam cada vez mais evidentes as dificuldades que eles têm para ensinar e a falta de domínio de conteúdos. Os docentes necessitam de uma formação inicial mais apropriada, de uma boa formação em serviço e de materiais de apoio de todos os tipos.

Que outros usos podem ter os resultados?

Brooke: É perfeitamente justificável usá-los para planejar a distribuição de recursos entre as escolas da rede, pois algumas avaliações permitem identificar as partes do sistema que têm mais necessidade de apoio. Porém há redes que usam os dados para tomar decisões sobre a vida funcional dos professores. Isso não é adequado porque os números brutos refletem não só o trabalho de todos os docentes que os alunos já tiveram durante a vida escolar mas também uma série de outros fatores. Sem algum cálculo de valor agregado, que identifique a contribuição específica daquele docente, não dá para tirar conclusões sobre os méritos individuais com base nas avaliações de larga escala.

Vários estados têm um sistema próprio de avaliação. Isso não se configura em um excesso de investimento para o mesmo fim?

Brooke: Não. Há evidências de que a melhoria do ensino nas redes que desenvolveram sua avaliação e vêm trabalhando insistentemente com ela é mais acentuada do que em outras. Embora o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (*Saeb*) tenha iniciado essa cultura com muita propriedade, ele só dá um panorama geral do sistema. Assim, os estados estão certos em não ficarem dependentes e buscarem informações complementares. Alguns elaboraram um currículo e precisam mesmo criar o próprio instrumento com matrizes alinhadas aos conteúdos propostos.

Fonte: SERPA, Dagmar. Avaliação é apenas um ponto de partida. Especial avaliações externas, Revista Nova Escola. Outubro/2011. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/nigel-brooke-avaliacao- apenas-ponto-partida-643598.shtml>. Acesso em out/2012.

2. Saeb, Enem e Enade

2.1 Sistema Nacional da Educação Básica (Saeb)

As discussões iniciais sobre a importância de se implantar um sistema de avaliação em larga escala, no Brasil, aconteceram no período entre 1985 e 1986. Na época, estava em curso o Projeto Edurural, um programa financiado com recursos do Banco Mundial e voltado para as escolas da área rural do nordeste brasileiro.

Com o objetivo de se ter um instrumento que pudesse medir a eficácia das medidas adotadas durante a sua execução, estudou-se a elaboração de uma pesquisa que avaliasse o desempenho dos alunos que estavam frequentando as escolas beneficiadas pelo Projeto e compará-lo com o dos alunos não beneficiados. A partir dessa experiência, em 1988, o MEC instituiu o Saep, Sistema de Avaliação da Educação Primária que, com as alterações da Constituição de 1988, passa a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), foi criado em 1990 através da Portaria nº 1.795, e, desde 1995, realiza seu ciclo de avaliação a cada dois anos. O Saeb surgiu tendo por objetivo central

9O Ideb, elemento central do PDE, é calculado a partir dos resultados da Prova Brasil e do fluxo escolar indicado pelo censo educacional. O Ideb, não apenas situa o nível alcançado pela escola e pela respectiva rede de ensino, mas, no contexto do PDE e do Compromisso Todos Pela Educação, possibilita o exercício de prospecção de metas a serem alcançadas em direção à melhoria da qualidade de ensino, tendo em vista um nível considerado mínimo a ser atingido em 2021, o que converge com a perspectiva temporal do movimento Todos Pela Educação.

Fonte: WERLE, 2011

promover uma avaliação externa e em larga escala da educação no Brasil, visando construir dois tipos de medidas: a primeira, da aprendizagem dos estudantes e, a segunda, dos fatores de contexto correlacionados com o desempenho escolar.

A implementação da avaliação em larga escala se constituiu com a intenção de subsidiar os formuladores e executores das ações governamentais na área educacional em todos os níveis de governo. Com a avaliação se pretende averiguar a eficiência dos sistemas no processo de ensino-aprendizagem e, também, a equidade da educação oferecida em todo o país.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por duas avaliações complementares, a Aneb (Saeb) e a Anresc (Prova Brasil)⁹.

A avaliação denominada Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) permite produzir resultados médios de desempenho conforme os estratos amostrais, promover estudos que investiguem a equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino por meio da aplicação de questionários, conforme vem sendo implementado na avaliação desde o ano de 1995.

A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações.

A partir das informações da Aneb, o MEC e as Secretarias Estaduais de Educação podem definir ações voltadas para a correção de problemas identificados e dirigir seu apoio técnico e financeiro tanto para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das redes de ensino, quanto para a redução das desigualdades ainda existentes no sistema educacional. Por ser amostral, oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidade da Federação.

Os resultados do Saeb apontam para a melhoria da qualidade e equidade da escolarização. Um dos marcos da educação para o desenvolvimento nacional e para a diminuição das desigualdades estruturais que afetam o Brasil.

O objetivo do MEC era oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro. A primeira avaliação ocorreu em 1990. A partir de 1992, decidiu-se que a aplicação da avaliação ficaria por conta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O segundo ciclo da avaliação ocorreu em 1993 e, desde então, ininterruptamente, a cada dois anos, um novo ciclo acontece. Ao longo dos anos, a avaliação vem sendo aprimorada, e importantes inovações aconteceram no período entre 1995 e 2001.

Em 1995, foi incorporada uma nova metodologia estatística conhecida como Teoria de Resposta ao Item (TRI), que tem permitido, entre outras coisas, a comparabilidade dos diversos ciclos de avaliação. Nesse ano e nos subsequentes, foi avaliada uma amostra representativa dos alunos matriculados nas 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio. Como os resultados referiam-se a uma amostra do total de alunos, estes, desde então, estão sendo divulgados por rede de ensino com agregação nacional, regional e estadual, não permitindo levantar resultados nem por escolas nem por municípios.

Em 1997, foram desenvolvidas as Matrizes de Referência com a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada, permitindo uma maior precisão técnica tanto na construção dos itens o teste, como na análise dos resultados da avaliação. A construção dessas matrizes, como não poderia deixar de ser, não foi feita de maneira arbitrária. Foi realizada uma consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas de ensino fundamental e médio, incorporando a análise de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área que seria objeto de avaliação escolar e utilizando como referência as secretarias de educação estaduais e das capitais que apresentaram ao Inep os currículos que estavam sendo praticados em suas escolas.

Em 2011, em seu sexto ciclo, as Matrizes de Referência do Saeb foram atualizadas em razão da ampla disseminação, pelo MEC, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para essa atualização, foi feita uma ampla consulta, repetindo-se o procedimento usado em 1997. Foram consultados cerca de 500 professores de 12 estados da Federação, com representação de todas as regiões do país, com o objetivo de comparar as Matrizes de Referência existentes e o currículo utilizado pelos sistemas estaduais com os PCN.

Paralelamente à avaliação do Saeb, ainda em 2005, foi realizada outra avaliação, essa de natureza quase censitária, o que permitiria a divulgação dos resultados por municípios e por escolas, ampliando as possibilidades de análise dos resultados da avaliação. Nasce assim, a Anresc ou Prova Brasil, que utiliza os mesmos procedimentos utilizados pelo Saeb.

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) ou Prova Brasil, realizada a cada dois anos, avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em Matemática (foco na resolução de problemas). É aplicada somente a estudantes de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano de escolas rede pública de ensino com mais de 20 estudantes matriculados por série alvo da avaliação. Tem como prioridade evidenciar os resultados de cada unidade escolar da rede pública de ensino, com os objetivos de:

- a) contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público;

b) buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino.

Por ser universal, a Prova Brasil expande o alcance dos resultados oferecidos pela Aneb. Fornece médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e para as escolas participantes.

2.2. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)

O Exame Nacional do Ensino Médio surgiu em 1998, e sua finalidade era avaliar o desempenho amostral de estudantes concluintes e egressos do Ensino Médio; uma política avaliativa criada pelo Estado sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

Era a chamada possibilidade de autoavaliação do aluno concluinte ou egresso do Ensino Médio. Implicitamente, estava a condição de que, levando-se em consideração os resultados, poderiam ser criadas políticas públicas para a melhoria do Ensino Médio.

Ele não é um exame obrigatório, mas, ao divulgar o resultado, permite que as Instituições de Ensino Médio, tanto as públicas quanto as privadas, tenham dimensão do desempenho de seus estudantes, posicionamento quanto à colocação de sua instituição, e procedam às melhorias necessárias.

Com o passar dos anos, o exame serviu, também, para o ingresso em diversas Instituições de Ensino Superior, sendo que, para os concluintes e egressos do Ensino Médio, o principal incentivo para fazer o exame é justamente a possibilidade concreta de ingressar no ensino superior.

Em 2008, aproximadamente 530 IES cadastradas no Inep utilizavam os resultados do Enem em seus processos seletivos, quer de forma complementar, quer de substitutiva.

Seu objetivo fundamental inicial é o de avaliar o desempenho do educando ao término da escolaridade básica, estimando seu desenvolvimento em competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania, ou seja, possibilitar uma referência para autoavaliação a partir das competências e habilidades que devem estruturar o currículo, o ensino, a aprendizagem e o próprio instrumento avaliativo.

As Competências e Habilidades propostas pelo Documento Básico do Enem atendem aos quatro pilares da educação propostos pelo Relatório para a Unesco, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PC-NEM) temos o conceito de interdisciplinaridade, que pressupõe a inter-relação de campos disciplinares, e o conceito de competências, que pressupõe serem necessários diferentes temas e questões transdisciplinares para a formação das competências.

No caso do Ensino Médio, o Enem vem impactando significativamente sobre as escolas, oferecendo padrões de conduta a serem cumpridos com base nesse modelo de competências, cuja implantação é sempre justificada com base nas mudanças no mundo do trabalho, que exigem um novo indivíduo trabalhador.

No documento do Enem, as cinco competências e vinte e uma habilidades listadas não são disciplinares, e remetem, sobretudo, a aspectos comportamentais que podem ser desenvolvidos por diferentes disciplinas, de forma integrada ou não, como por exemplo:

- a) em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação;
- b) reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades;
- c) na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais.

Tais habilidades são entendidas como a expressão das cinco competências listadas para o Enem constituem a base para as questões a serem incluídas no exame (três questões para cada habilidade). Assim, as competências podem ser esquemas mentais, mas que precisam ser traduzidas em um saber fazer passível de ser mensurado.

Quais são estas competências e habilidades propostas pelo MEC, constantes no Documento Básico do Enem (BRASIL/MEC/INEP, 1998)?

São as seguintes as competências:

- I. Dominar linguagens;
- II. Compreender fenômenos;
- III. Enfrentar situações-problema;
- IV. Construir argumentações;
- V. Elaborar propostas.

As vinte e uma habilidades são listadas a seguir:

1. Identificar variáveis e selecionar instrumentos necessários para a realização e/ou a interpretação dos resultados do mesmo;
2. Identificar e analisar valores e taxas de variáveis e de variação;
3. Identificar, traduzir e reorganizar informações a partir de diagramas em linguagem ordinária;
4. Relacionar situações-problema de linguagem comum com formulação em diferentes linguagens;
5. Identificar, inferir e estabelecer características de movimentos literários;
6. Identificar, distinguir, analisar e transformar funções e natureza da linguagem;
7. Reconhecer a conservação da energia em processos de transformação;
8. Identificar, analisar e dimensionar processos mecânicos, elétricos e térmicos em operações de instalações, equipamentos e em configurações naturais;
9. Demonstrar compreensão dos significados de dados elementos, bem como saber quantificar suas variações em circunstâncias específicas;
10. Utilizar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações planetárias (litosfera e biosfera), origem e evolução da vida, e crescimento de diferentes populações;
11. Identificar unidades fundamentais no fenômeno vital;
12. Reconhecer, interpretar e analisar fatores socioeconômicos e ambientais que interferem nos padrões de saúde e desenvolvimento de populações humanas;
13. Compreender e relacionar a diversidade de formas de vida à variedade de condições do meio;
14. Identificar, interpretar, perceber, caracterizar e utilizar formas geométricas planas ou espaciais;
15. Utilizar instrumentos adequados para descrever fenômenos naturais, demonstrando compreensão dos aspectos aleatórios dos mesmos;
16. Identificar, reconhecer fonte, transporte e sorvedouro dos poluentes e contaminantes; prever e propor transformações e formas de intervenção em diferentes situações-problema referentes à perturbação ambiental;
17. Reconhecer e analisar processos de transformações de materiais e etapas intermediárias relevantes;
18. Identificar elementos da diversidade artística e cultural;
19. Confrontar interpretações diversas de uma dada realidade histórico-geográfica;
20. Comparar diferentes processos de formação socioeconômica;

21. Destacar, compreender e contextualizar eventos históricos e fatores sociais, econômicos, políticos e culturais numa sequência temporal.

Diversas críticas são feitas à avaliação com referência a competências e habilidades, uma vez que tal procedimento leva a um monitoramento da eficiência do ensino e, ao empobrecimento dos programas de formação dos alunos ao reduzi-los ao eficientismo social, na tradição comportamentalista, fiel aos princípios do planejamento tecnicista da Educação.

O Enem tem premissas que já constam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), que também incitam outras profundas melhorias e transformações de nosso Ensino Médio, como, por exemplo, outros mecanismos de acesso ao ensino superior.

A LDB determina que, ao final do Ensino Médio, o educando demonstre:

- I. domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II. *conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;*
- III. domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

Não é somente essa mudança que a LDB nos traz; ela determina, ainda, que a União organize o processo de avaliação do rendimento escolar no âmbito nacional, incluindo todos os níveis de ensino, buscando definir prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (artigo 9º, VI).

Diferentemente dos exames escolares comuns, a avaliação do Enem se constitui de exame único, abrangendo as várias áreas de conhecimento em que se organizam as atividades pedagógicas da escolaridade básica no Brasil. Seu elemento estruturante é a matriz de competências e habilidades associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio, próprias ao aluno na fase de desenvolvimento cognitivo e correspondentes ao término da escolaridade básica.

Utiliza-se, portanto, para tal fim, as referências da LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e ainda os textos que sustentam a organização curricular em Áreas de Conhecimento e Matrizes Curriculares de Referência para o Saeb, buscando-se, assim, uma imagem realista e sempre atualizada da educação no Brasil.

Abaixo, temos um quadro demonstrativo onde podem ser visualizadas as inscrições e as participações dos examinandos ano a ano, até 2008.

Quadro 1

COMPARATIVO DAS INSCRIÇÕES E PARTICIPAÇÕES ANO A ANO NO ENEM, ATÉ 2008				
Edição	Ano	Matrículas no EM	Participantes do ENEM	Percentual*
1 ^a	1998	7.485.496	115.575	01,54%
2 ^a	1999	8.423.692	316.100	03,75%
3 ^a	2000	9.066.172	325.575	03,59%
4 ^a	2001	9.957.748	1.200.883	12,05%
5 ^a	2002	8.710.584	1.327.577	15,24%
6 ^a	2003	9.072.942	1.319.379	14,54%
7 ^a	2004	9.169.357	1.048.656	11,43%
8 ^a	2005	9.031.302	2.199.214	24,35%
9 ^a	2006	8.906.820	2.803.328	31,47%
10 ^a	2007	8.369.369	2.742.548	32,76%
11 ^a	2008	8.366.100	2.738.610	32,73%

Fonte: MEC/INEP/DEED – Censo

* Percentual entre o número de matriculados no Ensino Médio e o número de participantes no ENEM

Fonte: ALVES, P. A. C. Enem como política pública de avaliação. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro- 2009.

Verifica-se, no quadro anterior, que o número de inscritos e participantes, embora tenha oscilado, foi crescente. Na primeira edição, em 1998, houve 157.200 inscritos para 115.600 participantes. Em 2008, o número de inscritos chegou a 3.568.592 para 2.738.610 participantes.

Em 2009, o Ministério da Educação apresentou uma proposta de reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das Universidades Públicas Federais.

A proposta teve como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

As universidades possuem autonomia e poderão optar entre quatro possibilidades de utilização do novo exame como processo seletivo:

- Como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e online
- Como primeira fase
- Combinado com o vestibular da Instituição
- Como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

Espera-se, assim, que essa reestruturação do Enem atenda plenamente à demanda das Ifes por um instrumento de alto poder preditivo de

desempenho futuro, capaz de diferenciar estudantes em diferentes níveis de proficiência.

A prova do Enem de 2009, propôs aferir as habilidades e as competências necessárias para resolver questões do cotidiano. Os conteúdos cobrados foram organizados segundo grandes áreas do conhecimento, o que favorece uma abordagem interdisciplinar na prova.

Nos mérito do Enem está em promover uma reflexão sobre o currículo escolar. As instituições de ensino não trabalham em sua rotina de forma interdisciplinar com os alunos. Se a vida é interdisciplinar, a escola tem que trabalhar com os alunos as competências necessárias para eles enfrentarem este desafio de forma contextualizada.

O Enem de 2009 foi feito também com base na teoria de resposta ao item (TRI), um modelo logístico de três parâmetros, que permite a comparação de resultados entre diversos ciclos de avaliação. Propõe-se a construção de quatro escalas distintas, uma para cada área do conhecimento, cada uma sendo capaz de ordenar os estudantes conforme seu nível de proficiência, sendo possível às Ifes estabelecer distintas ponderações ou pontos de corte para seleção de seus candidatos.

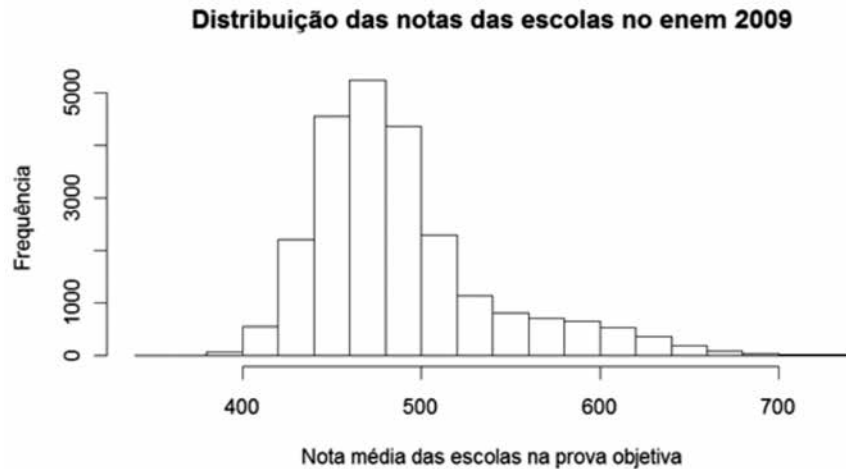
Saiba mais



A TRI começou a ser desenvolvida por volta de 1950, quando pesquisadores americanos e europeus se questionavam sobre a eficácia da teoria clássica de testes para avaliar o conhecimento dos estudantes. Nos anos seguintes, as pesquisas se desenvolveram nos Estados Unidos, especialmente entre um grupo de especialistas que mais tarde se reuniria no Educational Testing Service (ETS), associação sem fins lucrativos responsável pelo SAT, espécie de Enem Americano, cuja realização é obrigatória para aspirantes a universidades americanas, e também pelo exame de proficiência em língua inglesa Toefl. Aos poucos, o método se consagrou. Hoje, é com a ajuda dele que a OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), que reúne as nações mais desenvolvidas do planeta, aplica o Pisa, teste internacional que avalia o sistema educacional de 65 países – incluindo o Brasil. Por aqui, a TRI foi usada pela primeira vez em larga escala na década de 1990, quando o MEC deu início às avaliações educacionais como o Saeb.

Fonte: GOULART, 2012.

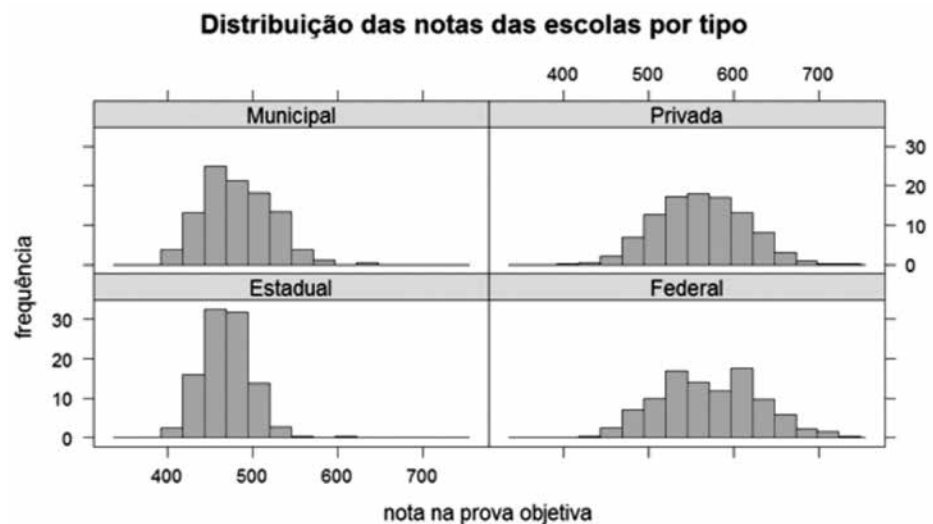
Mas, o que realmente se quer saber é: qual a distribuição dos resultados? Qual a nota média por escola, quais os extremos (melhores e piores) etc. O gráfico abaixo responde a essa questão.



Fonte: GALDINO, Manoel. ENEM 2009: alguns gráficos e análises. 20/07/2010. Disponível em: <http://prafalardecoisas.wordpress.com/2010/07/20/enem-2009-alguns-graficos-e-analises/>. Acesso em out/2012.

Com uma nota média de 488, há um grupo discrepante de escolas com notas muito boas, acima de 700. De fato, o desvio-padrão é aproximadamente 51, o que indica que escolas com notas acima de 700 estão mais de 4 desvio-padrão acima da média.

Esse resultado é restrito às escolas privadas, ou se estende-se para a rede pública? O gráfico abaixo ajuda a responder a essa questão:



Fonte: GALDINO, Manoel. ENEM 2009: alguns gráficos e análises. 20/07/2010. Disponível em: <http://prafalardecoisas.wordpress.com/2010/07/20/enem-2009-alguns-graficos-e-analises/>. Acesso em out/2012.

Como se pode observar, as notas da rede estadual são as piores e com poucas escolas boas (quase nenhuma com pontuação acima de 600). E as escolas federais são levemente melhores que as privadas, embora essa diferença não pareça significativa. Interessante notar também a simetria do desempenho da escola privada em torno de sua média.

E você sabe como é calculada a nota do Enem?

Saiba mais



Presidente do Inep defende avaliação censitária para o ensino médio

O presidente do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), Luiz Cláudio Costa, defende que o Ensino Médio seja submetido à avaliação censitária, e não por amostra, como ocorre atualmente com a Prova Brasil. O MEC (Ministério da Educação) estuda trocar a Prova Brasil pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), para calcular o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do Ensino Médio.

Segundo informações, o presidente do instituto conversou com jornalistas na última quarta-feira (10), quando afirmou que a avaliação de o ensino migrar para o censitário é praticamente consensual dentro do MEC. Entretanto, Costa lembra que a matriz e a migração da Saeb/Prova Brasil para o Enem ainda estão sendo estudadas. A evolução do Ideb no último ensino médio foi tímida – de 3,6 em 2009 para 3,7 em 2011. Considerando apenas a rede estadual, o indicador ficou em 3,4, sendo que, em 9 Estados, além do Distrito Federal, houve queda.

O governo nega que o principal objetivo para a substituição do método de avaliação seja “maquiar” os números. Segundo Costa, os resultados da avaliação por amostra são válidos, mas quando se trabalha com a avaliação censitária a sociedade, a escola e os professores são mais envolvidos no processo.

Além disso, o presidente do Inep pretende discutir o tema com secretários de educação estaduais antes de qualquer definição. De acordo com o Ig, uma das preocupações de Costa é não perder a série histórica projetada para os próximos anos – a meta do Ideb para 2021 é 5,2.

O Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, destacou a articulação entre as disciplinas e a distribuição de tablets com projetor digital para professores como forma de tornar o ensino médio mais atraente para os estudantes. Segundo ele, o governo também discute com as operadoras a melhoria no serviço de banda larga para as escolas.

Fonte: Univerisia Brasil. Presidente do Inep defende avaliação censitária para o ensino médio. 11/10/2012. Disponível em: <http://noticias.univerisia.com.br/atualidade/noticia/2012/10/11/974281/presidente-do-inep-defende-avaliaco-censitaria-ensino-medio.html>. Acesso em: outubro/2012.

2.3. Exame Nacional de desempenho de estudantes (Enade)¹²

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), é um dos procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, que é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia vinculada ao Ministério

da Educação, segundo diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sinaes.

É objetivo do Enade, acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho acadêmico dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. Ou seja, ele avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados.

O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar. A primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima com que cada área do conhecimento é avaliada é trienal.

Seus resultados poderão produzir dados por instituição de educação superior, categoria administrativa, organização acadêmica, município, estado e região. Assim, serão constituídos referenciais que permitam a definição de ações voltadas para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação, por parte de professores, técnicos, dirigentes e autoridades educacionais.

3. Política de *accountability* na educação

Desde o início dos anos 1990 no Brasil, quando o governo começou a implementar políticas educacionais objetivando elevar o nível de escolaridade da população, foram criadas formas de incentivo financeiro que passaram a distribuir recursos para os estabelecimentos escolares no ensino fundamental, em função do número de estudantes matriculados, de modo que os gestores de educação se sentissem estimulados a atrair as crianças para a escola e assim, evitassem a evasão escolar.

O resultado dessa política de incentivo financeiro foi muito positiva, levando a quase universalização do ensino fundamental. A parcela dos alunos entre 7 e 14 anos frequentando a escola aumentou significativamente, entretanto se houve avanços importantes no quesito quantidade da educação, o mesmo não se verificou em relação à qualidade da educação, fato comprovado pela análise dos resultados obtidos na avaliação da educação básica, através do Saeb, que tem sido bastante insatisfatórios.

Tendo avançado na quase universalização do ensino fundamental, a prioridade da política educacional deveria ser a melhoria na qualidade do

ensino, principalmente, quando se tem em mente que a qualidade, e não a quantidade, da educação é a variável mais importante para explicar o crescimento econômico.

No entanto, estudos sugerem que simplesmente, aumentar os gastos, não implica sua melhoria, quando mensurada pelo desempenho dos alunos nos testes de proficiência.

Ao mesmo tempo, esse grande volume de recursos destinados à educação suscita questões relativas à eficácia dos investimentos neste setor e impõe uma aferição cada vez mais detalhada da qualidade da educação que vem sendo ofertada à comunidade escolar.

Essa exigência por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares tem sido respondida pela implementação de políticas de *accountability*, ou seja, de responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como co-responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição.

Define-se aqui política de responsabilização como uma tentativa de melhorar os resultados das escolas mediante a criação de consequências para a escola ou para professores individuais, sejam elas materiais ou simbólicas, de acordo com o desempenho dos alunos, medido por procedimentos avaliativos estaduais ou municipais.

Essa política é denominada *school accountability* (SA), foi inicialmente implantada na década de 1980 na Inglaterra, tendo se transformado na principal política educacional dos Estados Unidos na década de 1990.

Em linhas gerais, a políticas de *accountability* tem os seguintes componentes básicos.

- Estabelece o conteúdo mínimo, para cada ano escolar, que o aluno tem de obter em cada disciplina;
- Obriga os estudantes a realizar testes de proficiência nessas disciplinas para checar o conhecimento adquirido;
- Adota como objetivo de política educacional a melhoria do desempenho dos alunos nesses testes;
- Responsabiliza os professores/diretores da escola, pelo resultado dos estudantes nos testes de proficiência. Inclusive, penalidades e bonificações podem ser estabelecidas para os gestores escolares em função desses resultados.

A implementação da política da *accountability* acaba gerando também, uma série de problemas.

Primeiro, incentivar os professores a focarem no desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos, pois é em função dessas que seus trabalhos serão julgados e remunerados. Como decorrência disso, o desenvolvimento de habilidades não cognitivas fica em segundo plano, com possíveis consequências negativas sobre a educação dos alunos.

Segundo, os professores são incentivados a se envolver em atividades chamadas na literatura de *gaming*, isto é, ter atitudes indesejáveis para inflar artificialmente o desempenho dos alunos nos testes de proficiência. Por exemplo, aumentar a taxa de reprovação ou evasão escolar para evitar que os piores alunos façam os testes e, com isso, evitar que a nota da escola ou da turma seja reduzida.

Por fim, existe uma dificuldade de mensurar a efetiva contribuição da escola para o desempenho do aluno. Sabe-se que, outras variáveis não relacionadas a ela afetam o desempenho do estudante como, por exemplo, o nível educacional dos pais.

A análise da utilização das políticas de *accountability* em vários países tem demonstrado que é inegável a convicção e a velocidade com que se vem adotando a responsabilização como eixo central da política de gestão dos sistemas públicos de ensino, pois os sistemas de responsabilização podem trazer benefícios para a aprendizagem e a progressão educacional dos alunos naquele país.

Os ingredientes básicos dos sistemas de responsabilização implantados durante as últimas décadas, tanto nos Estados Unidos quanto em outros países, são quatro:

1. A decisão por parte das autoridades de tornar públicas as diferenças de nível de desempenho das escolas (ingrediente autoridade);
2. O uso de testes ou procedimentos padronizados para fornecer este tipo de informação (ingrediente informação);
3. Os critérios para analisar esta informação e para determinar quais escolas têm melhor desempenho (ingrediente padrões);
4. Os critérios para a aplicação de incentivos ou sanções conforme os padrões estabelecidos (ingrediente consequências). Isso não significa, no entanto, que essa modalidade mais recente de responsabilização pelos resultados da escola seja a única.

Historicamente, é possível distinguir três formas ou modalidades de responsabilização que se diferenciam de acordo com as instituições que as aplicam e com o comportamento exigido.

A primeira é a burocrática, em que se procura a conformidade com as normas legais ditadas pela rede de ensino na qual o professor trabalha, e por-

tanto, ele é responsabilizado pelo cumprimento das leis perante a burocracia que o contratou.

A segunda é a exigência de um comportamento profissional em conformidade com as normas formais e informais estabelecidas pelos colegas de profissão, ou seja, o professor é responsabilizado pela manutenção dos padrões da profissão perante seus pares.

Apenas na terceira modalidade a responsabilização tem como base os resultados da escola, em que o educador é responsabilizado perante as autoridades e o público em geral pela aprendizagem dos alunos, e as consequências, reais ou simbólicas, são associadas às medidas usadas para aferir o desempenho dos alunos (ANDERSON, 2005 citado por BROOKE, 2006).

O crescente uso de sistemas externos de avaliação para medir o desempenho dos alunos, somado à confiabilidade cada vez maior dos instrumentos utilizados, facilitou o desenvolvimento de políticas de responsabilização educacional que tornam as equipes escolares responsáveis pelos resultados de suas escolas.

Ao longo das duas últimas décadas a maioria dos países latino-americanos adotou alguma forma de avaliação dos seus sistemas nacionais de educação, além de ter participado de avaliações internacionais, como TIMSS e o Pisa.

O Brasil é um caso especialmente interessante, existindo avaliações nacionais em todos os níveis educacionais, incluindo o ensino superior e, em praticamente todos os estados da federação. Como exemplo, temos o Saeb, o Enem, o Enade (BROOKE, 2006).

3.1. Política de *accountability* no Brasil a nível estadual e municipal

Segundo Andrade (2008), nos âmbitos estadual e municipal, existem algumas poucas experiências de política de *accountability*, basicamente de dois tipos:

No primeiro tipo, alguns governos, na sua esfera, basicamente repetem o mesmo padrão de política aplicado pelo governo federal. É o caso da prefeitura de São Paulo, que criou o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar e, os Estados de São Paulo, com o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e Minas Gerais com o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave).

O segundo tipo de política de *accountability* adotada no Brasil vai além do que simplesmente tornar público os resultados das provas por escola. É o caso do Paraná, que instituiu o “Boletim Escola”, em 2001; do Rio de Janeiro, com o programa Nova Escola, em 2000; e por fim, do Ceará que em 2001, estabeleceu um prêmio educacional chamado “Escola do Novo Milênio - Educação Básica de Qualidade no Ceará”.

3.2. Sistemas de avaliação e política de *accountability* – a experiência do Ceará

O Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria da Educação (Seduc), vem implementando, desde 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee), objetivando fornecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, além de possibilitar aos professores, dirigentes escolares e gestores um quadro da situação da Educação Básica da Rede Pública de ensino.

O Spaee, na vertente Avaliação de Desempenho Acadêmico, caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos.

Realizada de forma censitária e universal, essa avaliação abrange as escolas estaduais e municipais, utilizando testes, com itens elaborados pelos professores da Rede Pública, tendo como orientação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ministério da Educação (MEC) e os Referenciais Curriculares Básicos (RCB) da Seduc. São aplicados, também, questionários contextuais, investigando dados socioeconômicos e hábitos de estudo dos alunos, perfil e prática dos professores e diretores.

Por considerar a importância da avaliação como instrumento eficaz de gestão, a Seduc amplia, a partir de 2007, a abrangência do Spaee, incorporando a avaliação da alfabetização e expandindo a avaliação do Ensino Médio para as três séries de forma censitária. Desta forma, o Spaee passa a ter três focos:

- Avaliação da Alfabetização - Spaee - Alfa (2º ano).
- Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) e
- Avaliação do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries).

A idealização do Spaee-Alfa surge em decorrência da prioridade do atual governo na alfabetização das crianças logo nos primeiros anos de escolaridade, expressa através do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). O Spaee-Alfa consiste numa avaliação anual, externa e censitária, para identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas da Rede Pública (estaduais e municipais), possibilitando construir um indicador de qualidade sobre a habilidade em leitura de cada aluno, o qual permite estabelecer comparações com os resultados das avaliações realizadas pelos municípios e pelo Governo Federal (Provinha Brasil).

A Avaliação do Ensino Fundamental, de natureza censitária, dando continuidade à série histórica do Spaee, manteve-se com periodicidade bianual, intercaladas aos ciclos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Bási-

ca (Saeb). A referida avaliação é realizada nas séries finais de cada etapa do Ensino Fundamental, com a finalidade de diagnosticar o estágio de conhecimento, bem como analisar a evolução do desempenho dos alunos do 5º e 9º anos e os fatores associados a esse desempenho, produzindo informações que possibilitem a definição de ações prioritárias de intervenção na Rede Pública de ensino (estadual e municipal).

A Avaliação do Ensino Médio, realizada anualmente de forma censitária nas três séries deste nível de ensino, envolve todas as escolas da Rede Estadual de ensino e seus anexos, localizadas nos 184 municípios cearenses.

O conjunto de informações coletadas por esta avaliação permite montar um quadro sobre os resultados da aprendizagem dos alunos, seus pontos fracos e fortes, e sobre as características dos professores e gestores das escolas estaduais. Em se tratando de uma avaliação de característica longitudinal, possibilita ainda acompanhar o progresso de aprendizagem de cada aluno ao longo do tempo.

Em 2001, o Estado do Ceará estabeleceu um prêmio educacional chamado “Escola do Novo Milênio – Educação Básica de Qualidade no Ceará”. Ficou estabelecido um único critério para avaliar a escola: a média das notas dos seus alunos nos testes de proficiência. Bonificações, mas não penalidades, passaram a ser distribuídas em função deste indicador.

A relação entre o sistema estadual de avaliação da educação, Spaece, e o Prêmio Escola do Novo Milênio foi legalmente estabelecida em 2001. As cem melhores escolas ganhariam um prêmio com base nos resultados médios de Matemática e Português dos estudantes incluídos na amostra do estado.

Para as cinquenta melhores escolas, em 2002, o prêmio valia R\$ 800 para professores de tempo integral e R\$ 300 para a equipe administrativa. Para as cinquenta escolas seguintes os prêmios equivaliam à metade do valor apontado acima. Também havia prêmios para os melhores estudantes com base no seu desempenho nos testes. O propósito explícito desses prêmios era promover o reconhecimento das conquistas obtidas pelas escolas públicas e medidas pelo Spaece, melhorar o ambiente escolar e influenciar seus resultados através de um clima de qualidade, e elevar o padrão da educação pública.

Os resultados da avaliação do Spaece de 2003 dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental e da terceira série do ensino médio causaram preocupação considerável na medida em que mostraram uma queda acentuada no desempenho médio.

Apesar de o governo não ter oferecido nenhuma explicação para esses resultados e nem ter discutido os possíveis impactos de seu programa de responsabilização, é evidente que o Prêmio Escola do Novo Milênio não conseguiu combater a tendência geral de queda no desempenho dos alunos.

Se isso se deve ao valor dos prêmios ou outros aspectos do programa, ou se o sistema de prêmios foi simplesmente irrelevante, são questões que não ficaram claras, mas o fato de a política de responsabilização ter sobrevivido indica que o governo acreditava que ela ainda tinha um papel a cumprir.

Esse sistema de incentivos incorre em duas falhas de concepção. Primeiro, não capta de forma adequada a verdadeira contribuição da escola para o aprendizado, pois não leva em consideração o valor agregado da mesma. Por exemplo, as escolas cujo alunato tenha um perfil socioeconômico mais favorecido tende a levar vantagem na disputa pelo prêmio, a revelar do verdadeiro esforço dos professores/diretores.

Por outro lado, uma parcela significativa das escolas, as de pior desempenho relativo, não recebe nenhum incentivo para melhorar a qualidade da escola, pois não tem expectativas de alcançar os 100 primeiros lugares.

Segundo, os professores/diretores das escolas que, na margem, tem possibilidades efetivas de ganhar o prêmio, são incentivados a terem comportamentos oportunistas. Isto porque taxas escolares de reprovação ou evasão, por exemplo, não são levadas em consideração na escolha das melhores escolas.

Como decorrência desses fatores, e pouco provável esse tipo de política contribuam para a melhoria da qualidade da educação no estado.

Como parte de uma revisão das políticas vigentes, em 2004 e 2005 o programa Prêmio Escola do Novo Milênio foi revisado através de leis que revogaram procedimentos anteriores, criaram um programa de certificação das escolas e, para as escolas certificadas, criaram o Prêmio Escola Destaque do Ano, com procedimentos novos para sua outorga. Esses procedimentos estipulavam que os prêmios seriam entregues às cinquenta melhores escolas com base em uma variedade de indicadores, incluindo taxas de aprovação e evasão e o desempenho dos alunos em Matemática e Português como avaliado pelo Spaece.

Com essas mudanças alguns dos problemas anteriores associados à comparação de escolas com diferentes níveis de educação foram amenizados. A outorga de prêmios por melhoramento escolar de um ano para outro também reduz outros riscos associados a abordagens transversais da responsabilização baseadas em uma única medida de desempenho médio, dado que a composição do corpo de estudantes provavelmente não mudará de modo significativo entre uma medida e outra. No entanto, o grande problema de comparar escolas com alunos de diferentes origens socioeconômicas ainda não foi resolvido.

Não houve nenhuma avaliação externa das políticas de melhoramento escolar do governo do Ceará. Todavia, a permanência da idéia de concessão de prêmios, embora em versão reformulada, sugere que esse tipo de respon-

sabilização, na qual as escolas não são obrigadas a participar, provoca menos resistência do que programas que abrangem o sistema todo e em que todas as escolas precisam ser comparadas (BROOKE, 2008)

4. A criação do Ideb

Conforme dados do Inep, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado por esse instituto em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e, médias de desempenho nas avaliações.

Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep, a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas.

O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações do Inep: o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

O ex-presidente do Inep, Reynaldo Fernandes, ao descrever detalhadamente sua experiência durante o processo de implementação do Ideb, explicita com riqueza de detalhes, como se deu todo o processo de criação do Ideb e sua utilização como um importante mecanismo de avaliação da qualidade da educação.

Segundo ele, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é um indicador que combina informações de fluxo e de desempenho dos alunos, criado para promover um sistema de accountability visando a melhoria da qualidade da educação no país.

Ao elaborar metas detalhadas para cada rede e escola – com as quais governadores e prefeitos se comprometeram por meio do *Compromisso Todos pela Educação* – ao calcular e divulgar amplamente os resultados do Ideb, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) possibilitou que os atores educacionais pudessem ser responsabilizados pelos resultados de sua unidade e que o Ministério da Educação (MEC) identificasse e premiasse as escolas que atingem as metas, mas também oferecesse assistência técnica e financeira para as redes com piores resultados. Entre os principais resultados já alcançados, pode-se destacar que o Ideb do país para os anos iniciais do ensino fundamental cresceu de 3,8, em 2005, para 4,2, em 2007.

4.1. Caracterização da situação anterior

A ênfase na avaliação educacional é uma tendência internacional. A partir do final dos anos 1980, começa a surgir, na Europa e nos Estados Unidos, a ideia de avaliações mais centralizadas. Os Estados Unidos têm, hoje, uma lei federal que obriga cada estado a avaliar os alunos e divulgar os resultados. Além disso, as pesquisas mostram que, nas localidades onde é realizada a avaliação por escola e há ampla mobilização em torno dos resultados, as notas dos alunos aumentam mais rapidamente.

No Brasil, a avaliação educacional vem se consolidando desde o final dos anos 1980, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Desde 1995, com a utilização da Teoria da Resposta ao Item (TRI), a prova passou a ser comparável no decorrer dos anos, permitindo que se construísse no país um panorama do desempenho dos estudantes de 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e do 3^o ano do ensino médio, em língua portuguesa e matemática.

Com o Saeb – exame realizado de maneira amostral – pode-se conhecer a situação desses estudantes em nível nacional e estadual, nas redes rurais e urbanas, públicas e privadas.

A maturidade do processo avaliativo no país permitiu que, em 2005, fosse expandido o diagnóstico, antes feito amostralmente pelo Saeb, com a Prova Brasil. Esta passou a ser aplicada a todos os estudantes de 4^a e 8^a séries do ensino fundamental na rede pública urbana, permitindo que se oferecessem resultados sobre a qualidade dos sistemas educacionais. Assim, os resultados passaram a ser aferidos não apenas nacionalmente e nas unidades da federação, mas também nos municípios e escolas públicas urbanas de ensino fundamental.

A ampliação do alcance dos resultados permitiu dar um salto qualitativo importante em relação à avaliação: a divulgação intensa de resultados desagregados por rede de ensino e por escola. Esse mecanismo de divulgação dos resultados incorporou à avaliação o componente da mobilização social e possibilitou o envolvimento da sociedade no acompanhamento da qualidade da educação. Com resultados por escola e rede, não só foi possível aumentar a transparência, como também dar luz às boas práticas espalhadas pelo país, contribuindo para qualificar o debate sobre o ensino.

Desde 2005, o Brasil passou a contar com um sistema de avaliação para diagnóstico e também com o que a literatura educacional chama de sistema de “accountability fraca”: que divulga os resultados dos estudantes por sistemas educacionais e por escolas, mas não aplica prêmios, sanções ou assistência conforme a situação.

É nesse contexto que surge o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, um indicador com plano de metas de qualidade – evolução que agregou ao processo informações simplificadas, de fácil entendimento e apreensão por parte da sociedade, e permitiu que se estabelecessem metas concretas de qualidade a serem perseguidas nos próximos anos.

4.2. Descrição da iniciativa

A criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) representa a iniciativa, pioneira no Brasil, de se acompanhar a qualidade da educação sob duas perspectivas igualmente importantes: o rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e a aprendizagem, captada por meio das médias de desempenho na Prova Brasil e no Saeb. A lógica que rege o Ideb é a de que uma boa escola é aquela em que o aluno passa de ano, sem perder tempo com reprovações, e, ao final do processo, efetivamente aprende.

O conceito embutido no indicador é o de que um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo grande parte deles abandonar a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que os que concluem essa etapa atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Da mesma forma, não seria interessante um sistema educacional em que os alunos fossem sempre aprovados e concluíssem o ensino médio na idade correta, mas aprendessem pouco.

O Ideb não é um indicador que simplesmente aponta a situação educacional em um determinado momento. Ele também permite outra inovação no acompanhamento da qualidade educacional e mobilização social em torno de melhorias: o estabelecimento de metas objetivas e individualizadas para cada escola, município e estado brasileiros, visando ao alcance de uma meta nacional de qualidade equivalente ao nível médio dos países desenvolvidos.

Até então, os resultados das avaliações eram divulgados, mas não havia nenhuma meta a ser alcançada pelas escolas, pelas redes ou pelo país. Não havia referência para acompanhamento da sociedade ou das próprias escolas ou redes, para que pudessem analisar se sua evolução estava dentro do esperado, individualmente ou como esforço conjunto por uma educação de mais qualidade no Brasil.

4.3. Objetivos a que se propôs e resultados visados

Acompanhar a qualidade da educação do ponto de vista do rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e da aprendizagem, captada por meio das médias de desempenho na Prova Brasil e no Saeb. O acompanhamento da qualidade da educação é composto de metas quantificáveis e individualizadas, para cada escola, município e estado brasileiros.

Ao definir as metas de longo prazo e as intermediárias para cada rede e escola, o objetivo pretendido é a melhoria da qualidade da educação brasileira, tendo como parâmetro os resultados educacionais de países desenvolvidos, e também o aumento da equidade entre os resultados dos diversos sistemas de ensino do país, buscando não somente a melhoria das oportunidades oferecidas às crianças e aos adolescentes brasileiros, mas também a igualdade dessas oportunidades.

Em termos de resultados visados, pode-se dizer que o Ideb foi criado para ser instrumento para o acompanhamento da qualidade da educação, composto de metas quantificáveis amplamente divulgadas pelo país, do qual a sociedade deve se apropriar e pelo qual os gestores públicos podem ser cobrados.

Por sua vez, os gestores – sejam governadores, prefeitos, secretários estaduais, secretários municipais ou diretores de escola –, ao terem as metas e os resultados divulgados especificamente para o grupo de estudantes sob a sua responsabilidade, podem usar essas informações como parâmetro para fazer diagnósticos sobre os motivos para os bons ou maus resultados, e assim aprimorar o próprio planejamento das ações de sua rede ou escola.

O Ideb também se coloca como condutor de política pública na área educacional, ao nortear as principais ações do Ministério da Educação para a educação básica. O indicador subsidia o monitoramento das metas estabelecidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): ao indicar as redes e as escolas públicas com resultados mais fracos, subsidia também, respostas imediatas do Ministério da Educação, tais como o repasse de transferências voluntárias e a destinação de apoio técnico de forma prioritária, para que essas redes e escolas executem ações de melhoria nas condições de ensino oferecidas aos alunos; e, ao identificar as redes e as escolas com os melhores e maiores avanços nos resultados, indica que vale a pena uma análise mais próxima das práticas dessas redes e escolas, as quais podem servir de inspiração para novas políticas públicas.

4.4. Público-alvo da iniciativa

O Ideb foi desenvolvido para que suas metas e resultados sejam divulgados para toda a sociedade brasileira, pelos gestores e técnicos do Ministério da Educação, no acompanhamento do alcance das metas do país e de cada rede dos entes federados, aprimorando as possibilidades de atuação dentro do regime de colaboração; pelos gestores e técnicos das redes de ensino estaduais e municipais, no diagnóstico da própria rede, melhorando os subsídios para decisões sobre continuidade ou alteração de políticas; pela equipe de profissionais das escolas, provendo melhores subsídios para decisões sobre

práticas no ambiente escolar; pelos pais e toda a comunidade, permitindo melhor acompanhamento do trabalho desenvolvido junto aos estudantes.

4.5. Concepção e trabalho em equipe

A criação da fórmula do Ideb partiu da concepção de que um sistema de ensino de qualidade é aquele no qual todas as crianças e adolescentes têm acesso à escola, não desperdiçam tempo com repetências, não abandonam os estudos precocemente e, ao final de tudo, aprendem.

A definição da meta de longo prazo para o país, por sua vez, teve como parâmetro o desempenho educacional de países desenvolvidos, entendido como nível que refletiria um padrão de qualidade desejável para a educação básica.

O desenho da trajetória das metas intermediárias, detalhadas para cada rede e escola, segue as premissas de que todos devem melhorar para que o Brasil atinja sua meta, e de que a redução da desigualdade de desempenho no Ideb deve ser estimulada, exigindo maior esforço de quem está em pior situação. Dessa forma, busca-se avançar em qualidade e equidade nos resultados educacionais do país.

Tecnicamente, a elaboração do Ideb e das metas a serem alcançadas, bem como as estimativas para cada rede e escola, partiu de uma equipe de especialistas do Inep. Esses especialistas utilizaram nos cálculos informações já anteriormente produzidas pelo Inep – taxas de rendimento informadas pelos gestores ao Censo da Educação Básica e médias de desempenho nas avaliações da autarquia. Isso significa que, por trás do indicador, uma equipe de quase cem pessoas serve como apoio nesse ciclo, que se inicia com a coleta do censo e com a elaboração, aplicação e processamento de resultados das avaliações do Saeb e Prova Brasil.

Por fim, depois da concepção técnica, discussões acerca das alternativas que otimizariam a apreensão de seus resultados por parte da sociedade envolveram profissionais de áreas diversas do Inep e do Ministério da Educação, entre economistas, estatísticos, especialistas em educação, tecnologia da informação e comunicação.

Importante ressaltar ainda que o Ideb foi criado no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – programa de metas desenvolvido pelo Ministério da Educação, com um conjunto de programas articulados entre si – objetivando melhorar a qualidade da educação brasileira.

O PDE está sustentado em seis pilares: visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social. Nesse quadro, o Ideb atua como fonte de informações para as ações de responsabilização e consequente mobilização social, além de estabelecer conexões inéditas no país entre avaliação, financiamento e gestão.

Desse modo, foi necessário um trabalho conjunto entre a equipe do Inep e a equipe do Ministério da Educação, no sentido de alinhar os objetivos e as premissas do indicador e de suas metas com as diretrizes do PDE.

Além disso, para fornecer o incentivo necessário às redes de ensino na busca da melhoria da qualidade da educação e alcance das metas do Ideb, o MEC criou um documento, dentro do PDE, denominado Compromisso Todos Pela Educação, no qual as redes acolhem as metas propostas e se comprometem com elas.

Em contrapartida, o Ministério da Educação se compromete a beneficiar as escolas que atingem as metas, com aumento dos recursos no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e a estabelecer convênios com estados e municípios que apresentam piores índices, por meio da elaboração de um Plano de Ações Articuladas (PAR).

Nesse plano, os gestores municipais e estaduais se comprometem a propor um conjunto de ações, responsabilizando-se pelo alcance das metas estabelecidas, e passam a contar com transferências voluntárias e assessoria técnica da União.

Portanto, o Ideb emerge como trabalho integrado das diversas esferas técnicas e políticas do Inep e do Ministério da Educação e também articulado às redes de ensino que, em regime de colaboração, comprometem-se tanto com a prestação das informações e avaliações que compõem o cálculo, quanto com o esforço para alcançar as metas de qualidade propostas para cada uma.

4.6. Ações e etapas da implementação

A implementação do Ideb realizou-se a partir da seguinte sequência de ações: concepção técnica do indicador; definição técnica de uma meta de qualidade a longo prazo para o Brasil; definição do tempo para se alcançar essa meta; compartilhamento de esforços e metas para cada escola, município e estado; definição e elaboração dos instrumentos e ações para divulgação dos resultados do Ideb.

O indicador desenvolvido é representado pela seguinte fórmula: $Ideb = N \times P$, na qual N corresponde à média das notas dos alunos na Prova Brasil e P à taxa média de aprovação. A média de proficiência dos alunos combina as notas de matemática e português e é padronizada para estar entre zero e dez, assim como o Ideb. A taxa de aprovação, por sua vez, situa-se entre zero e um.

Determinada a fórmula do indicador, o próximo passo foi definir a meta de longo prazo para o país. Para escolher qual o parâmetro de qualidade e qual o nível adequado a ser buscado para o Ideb, que refletisse um padrão de qualidade desejável para a educação básica, foram utilizadas comparações

internacionais. Tecnicamente, fez-se uma compatibilização entre os níveis de desempenho adotados pelo *Programme for International Student Assessment* (Pisa) de 2003 e a escala do Saeb de 2003.

Essa técnica de compatibilização consistiu em identificar notas da escala do Saeb que correspondiam a determinado desempenho no Pisa, e vice-versa. Com essa estratégia, e considerando uma taxa média de aprovação ideal de 96%, foram estimados quais seriam os Idebs dos países participantes do Pisa. Conhecidos os resultados, constatou-se que o Ideb dos países desenvolvidos, caso existisse, seria 6.

Assim, definiu-se que o que se espera da educação brasileira é que atinja um Ideb igual a 6 para a primeira etapa do ensino fundamental, nível de qualidade igual ao obtido hoje pela média dos países desenvolvidos participantes do Pisa. Isso num período que vai até o ano de 2021, com divulgação em 2022 – data simbólica por ser o ano de comemoração dos duzentos anos de Independência do Brasil.

Após a concepção do indicador e estipulada uma meta de qualidade para o Brasil, a ser atingida até o ano de 2021, estimou-se um caminho individual de crescimento para cada escola, município e estado. A lógica é a de que, para que o país atinja sua meta, todos devem contribuir e melhorar individualmente, com esforço mais concentrado daqueles que partem de pior situação, de modo a diminuir a desigualdade entre as esferas. Dessa forma, partindo do Ideb de 2005, cada escola, município e estado deve percorrer seu caminho até atingir suas próprias metas.

Construído a partir dos dados observados em 2005, o Ideb teve suas metas projetadas bianualmente, a começar por 2007. A cada dois anos é possível acompanhar se as escolas, redes, municípios, estados e todo o Brasil estão atingindo ou não as metas intermediárias, criadas para possibilitar o monitoramento, ou seja, se estão evoluindo na medida projetada para alcançar as metas individuais.

O Ideb e suas metas, finais e intermediárias, atendem a todas as necessidades técnicas para acompanhamento e monitoramento da qualidade da educação básica brasileira. Por isso, o indicador foi adotado pelo Plano de Metas, inserido no PDE. Entretanto, ele não teria impacto algum caso não fosse conhecido pela população e reconhecido pelos gestores como o indicador de qualidade que deve nortear suas ações no âmbito educacional.

O passo seguinte, então, foi disponibilizar os resultados individuais e divulgar o índice, seus atributos e suas metas. Para facilitar o acesso de qualquer indivíduo ao Ideb, o Inep disponibilizou um sistema de consulta aos resultados via internet. Por meio dele, o usuário pode escolher o nível/etapa de ensino de seu interesse, ou até mesmo a escola, e conhecer os índices observados e as metas projetadas.

Uma grande ação de interiorização do indicador, das metas e dos resultados foi feita por meio das Caravanas de Educação, em cada uma das unidades da federação. Nessas ocasiões, os gestores municipais de educação eram reunidos e convidados a refletir sobre seus indicadores, entregues individualmente em material distribuído pelo MEC, que incluía planilhas e cartilhas informativas sobre o Ideb, sua composição e política de projeção de metas. Foram também enviados para estados, municípios e escolas, materiais informativos sobre o plano e o índice, acompanhados de outros dados importantes, para que cada um conheça a situação geral de sua rede ou escola.

Até o momento, realizaram-se duas grandes divulgações dos resultados do Ideb: em 2005, com apresentação das metas projetadas; e em 2007, com intensa repercussão social e midiática em torno dos entes que, como o Brasil, atingiram sua meta intermediária prevista.

4.7. Recursos utilizados

Todo o desenvolvimento e implementação do Ideb foi realizado com recursos técnicos e humanos do próprio Inep. Os estudos para embasar a definição da fórmula do índice, bem como a definição das metas para o indicador e os primeiros cálculos dos resultados, foram desenvolvidos por uma equipe de especialistas ligada ao Gabinete da Presidência do Inep.

Essa equipe contou com os dados e programas estatísticos já existentes no instituto, e não houve necessidade de aplicação de nenhum recurso financeiro especificamente para o trabalho. A base de informações utilizadas foi o próprio banco corporativo da autarquia, abastecido pelos processos de rotina do Censo da Educação Básica, Saeb e Prova Brasil.

As rotinas para o cálculo dos resultados do Ideb para os anos seguintes passaram a ser de responsabilidade da equipe da Diretoria de Tecnologia e Disseminação de Informações Educacionais do Inep. A arquitetura das informações disponibilizadas em sistema de consulta aos resultados, bem como os conteúdos contextuais e informativos acerca do Ideb e do programa de metas intermediárias de qualidade foram desenvolvidos pelos profissionais de tecnologia de informação e profissionais de comunicação da autarquia.

Por que considera que houve utilização eficiente dos recursos na iniciativa?

O Ideb é uma iniciativa extremamente eficiente, pois o seu desenvolvimento e implementação foram realizados somente com os recursos já existentes e em uso ou atuação (no caso dos recursos humanos) do órgão. As atividades que demandam maior dispêndio de recursos por parte do Inep – sejam financeiros, humanos, materiais ou tecnológicos, são a realização dos exames (Saeb e Prova Brasil) e o levantamento do Censo Escolar; no entanto, tais ações já

existiam e teriam continuidade mesmo sem a existência do Ideb. Isso evidencia o caráter de eficiência da iniciativa, não havendo a necessidade de aplicar recursos adicionais especificamente para o trabalho.

4.8. Caracterização da situação atual

O Ideb, com seu programa de metas intermediárias, visa ao monitoramento das políticas educacionais e à avaliação dos resultados alcançados pelas escolas, municípios e unidades da federação, num contexto de melhoria educacional do Brasil.

Desse modo, entende-se que a análise da própria trajetória dos resultados obtidos pelo país, pelas redes e pelas escolas, nos próximos anos, permitirá avaliar a adequação do indicador e o seu potencial para gerar mudanças concretas na direção da melhoria da educação.

Resultados quantitativos e qualitativos concretamente mensurados

Nas duas edições realizadas até agora, em 2005 e 2007, a adesão das secretarias estaduais aos exames foi completa e também houve ampla adesão das secretarias municipais, atingindo mais de 99% das que faziam parte do universo (todas com Ideb calculado). Em 2008, todos os 5.563 municípios brasileiros já haviam aderido ao Compromisso Todos Pela Educação.

Dentre os resultados diretamente relacionados ao indicador, pode-se destacar a mobilização social gerada pela divulgação do índice, incrementada pela ação dos meios de comunicação, e por alguns avanços nos resultados do Ideb de 2007 em relação ao de 2005.

O Ideb do país para a 4ª série do ensino fundamental cresceu de 3,8 para 4,2, enquanto para a 8ª série do ensino fundamental aumentou de 3,5 para 3,8, ambos superando as metas estabelecidas. Entre as escolas avaliadas na 4ª série do ensino fundamental, cerca de 70% conseguiram atingir as metas estabelecidas para 2007. Mais de 60% das escolas avaliadas na 8ª série também alcançaram suas metas.

Considerando as redes municipais, em torno de 80% atingiram as metas para a 4ª série e quase 70% para a 8ª série, em 2007.

Como resultado indireto do Ideb, é possível afirmar que, de fato, um sistema de *accountability* foi implementado: 1.242 municípios com piores resultados no Ideb de 2005 e 1.412 municípios com piores resultados no de 2007 foram selecionados e receberam assistência prioritária do MEC para elaboração do PAR. Dado que algumas localidades constam das duas listas, atualmente há 1.827 municípios brasileiros entre os prioritários, dos quais 1.493 atingiram a meta estipulada para 2007.

4.9. Lições aprendidas

• Soluções adotadas para a superação dos principais obstáculos encontrados

Importante obstáculo superado foi a insegurança da comunidade escolar, com uma política de avaliação e divulgação de resultados. Havia receio de que as informações fossem utilizadas para punir os professores, diretores de escola e secretários de educação. Isso é comum nas experiências de *accountability*, especialmente na área educacional: gera-se uma confusão entre responsabilidade (ter de prestar contas) e culpa (ato ou omissão repreensível).

Por isso, foram realizadas diversas reuniões e eventos para esclarecer aos gestores que acreditar que os responsáveis pela educação podem alterar suas práticas com base nos resultados divulgados e, assim, melhorar o ensino, não significa dizer que são culpados por seus alunos não estarem aprendendo mais.

• Fatores críticos de sucesso

Um dos fatores críticos para o sucesso do Ideb foi o comprometimento de estados e municípios com as metas estabelecidas por meio da assinatura do Compromisso Todos Pela Educação. Dessa forma, o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e municipais de ensino sinalizaram à sociedade que as metas estabelecidas eram consideradas prioritárias.

Não menos importante para o sucesso da iniciativa são as vantagens do Ideb: um indicador de fácil compreensão, com valores que se situam de zero a dez; simples de calcular; aplicável às escolas; e que torna claro o quanto se está disposto a perder na pontuação média do teste padronizado para se obter determinado aumento na taxa média de aprovação. Também foi fundamental o apoio dos meios de comunicação e da sociedade.

• Por que a iniciativa pode ser considerada uma inovação?

A implementação do Ideb promoveu diversas inovações no sistema educacional brasileiro. É o primeiro indicador nacional sintético da qualidade da educação básica, que considera tanto o desempenho dos estudantes em exames padronizados quanto a progressão desses alunos no sistema. Propiciou a definição pioneira de metas de qualidade, para o país e também para cada sistema e escola em particular, permitindo a identificação dos responsáveis pelos resultados.

Dessa forma, por meio do Ideb foi possível dar início a uma mobilização em prol de melhorias na qualidade do ensino. Processo apenas iniciado na concepção e divulgação dos resultados, mas que se incorpora organicamente na sociedade com a apropriação desses resultados pelos diversos atores sociais.

Síntese do capítulo



Nesse capítulo discutiu-se sobre o processo de avanço e implementação das avaliações em larga escala como política pública que vem possibilitando uma percepção mais ampla da realidade educacional, na tentativa de contribuir para diagnosticar a situação da educação brasileira, visando sua melhoria quantitativa e qualitativa.

Atualmente, a avaliação é reforçada e se consolida como ação do poder público federal atuando nos diferentes níveis da Educação Básica. Foram analisadas as avaliações em larga escala utilizadas atualmente pelo governo como Saeb, Enade, Enem, Prova Brasil, sob o ponto de vista da organização e aplicabilidade de cada uma delas.

Atividades de avaliação



1. As avaliações em larga escala vêm sendo, desde a década de 90, cada vez mais utilizadas a nível Nacional e Internacional. Em sua opinião, a forma como essas avaliações vem sendo empregadas contribui para a melhoria da qualidade da educação? Justifique sua resposta.
2. Faça uma explanação sucinta sobre todas as avaliações em larga escala utilizadas atualmente no Brasil.
3. O que é Saeb e quais os seus objetivos?
4. Qual é a finalidade do Enem? Que resultados espera-se com a sua aplicação?
5. Faça um quadro comparando as seguintes avaliações em larga escala, Enem, Enade, Saeb, apontando as principais diferenças entre essas avaliações:
 - a) O que é
 - b) Para qual série se destina
 - c) Frequência de aplicação
 - d) Objetivos
 - e) O que é o Compromisso Todos pela Educação? Explique.
6. Quais são estas competências e habilidades propostas pelo MEC, constantes no Documento Básico do Enem (BRASIL, MEC, INEP, 1998)?

7. Com base nos textos lidos e na explanação feita durante o encontro presencial da disciplina de Esem III, explique como é calculada a nota do Enem.
8. O que é Enade, quais são seus objetivos e com qual periodicidade ele é aplicado?
9. Explique no que consiste as políticas de "accountability" e quais são seus objetivos.
10. Os ingredientes básicos dos sistemas de responsabilização implantados durante as últimas décadas, tanto nos Estados Unidos quanto em outros países, são quatro. Cite-os e explique sucintamente cada um deles.
11. O Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria de Educação (Seduc), vem implementando, desde 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee). No que consiste esse sistema de avaliação e quais os seus objetivos?
12. O que é "Escola do Novo Milênio – Educação Básica de Qualidade no Ceara". Explique.
13. Construa um quadro explicativo sobre o Índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), apresentando:
 - a) O que é
 - b) Objetivos
 - c) Público-alvo
 - d) Concepção
 - e) Recursos utilizados
 - f) Resultados apresentados
14. Porque a implementação do Ideb pode ser considerada uma inovação no sistema educacional brasileiro? Explique.

Leituras, filmes e sites



Site

<http://gestao2010.mec.gov.br>

<http://portal.mec.gov.br>

Referências



AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e accountability em educação – subsídios para um debate iberoamericano. **Sísifo / revista de ciências da educação**, n.º 9 mai/ago 09.

ALVES, P. A. C. Enem como política pública de avaliação. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação-Universidade do Estado do Rio de Janeiro- 2009.

ANDRADE, Eduardo de Carvalho. School Accountability no Brasil: experiências e dificuldades. **Revista de Economia Política**, vol. 28, nº 3 (111), pp. 443-453, julho-setembro/2008.

ANDRADE, Eduardo de Carvalho. Alternativa de Política Educacional para o Brasil: *School Accountability*. **Revista de Economia Política**, vol. 29, nº 4 (116), pp. 454-472, outubro-dezembro/2009.

ARAÚJO, G. C. de. FERNANDES, C. F. R. Qualidade do ensino e avaliações em larga escala no brasil: os desafios do processo e do sucesso educativo na garantia do direito à educação. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2009**. Volumen 2, Número 2. 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº. 9.394, de 24 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.200 p.: il.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

BROOKE, Nigel. Responsabilização Educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de evaluación Educativa**. Vol 1, nº 1, 2008.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007, Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observapoa_2011/usu_doc/texto_ideb2009. Acesso em: 05/10/2012

FERNANDES, R.; GREMAUD, Amaury. **Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas**. 25/04/2009. Disponível em: http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf. Acesso em: out/2012.

GALDINO, Manoel. **Enem 2009**: alguns gráficos e análises. 20/07/2010. Disponível em: <http://prafalardecoisas.wordpress.com/2010/07/20/enem-2009-alguns-graficos-e-analises/>. Acesso em out/2012.

GOULART, N. Como é calculada a nota do ENEM. **Revista Veja online**, 03/06/2012. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/como-e-calculada-a-nota-do-enem>. Acesso em: out/2012.

OLIVEIRA M.A.M.; ROCHA, G. 2008. **Avaliação em larga escala no Brasil nos primeiros anos do ensino fundamental**. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/274.pdf. Acesso em: 17/10/2012

VIANNA, H. M. Avaliações Nacionais em Larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, pág.41-76. jan-jun/2003.

WERLE, Flávia O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Revista Ensaio: aval. pol.públ. Educ.* vol.19 nº.73 Rio de Janeiro Oct./Dec. 2011.

Capítulo

4

Programas internacionais de avaliação

Objetivos

- Analisar a importância dos programas de avaliação internacionais como forma de produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação ministrada nos países participantes.
- Explicar como estão organizados e como são aplicados os programas internacionais de avaliação da educação como o Pisa, SERCE e TIMSS.

Introdução

Diante da trajetória acerca das avaliações de desempenho das redes de ensino e da busca pela qualidade na educação surge, a preocupação com os processos de avaliação escolar, mediante instrumentos que possam garantir a qualidade educacional não só no âmbito nacional, mas também para as dimensões internacionais.

Mesmo utilizando diferentes perspectivas conceituais e metodológicas os sistemas nacionais tem como propósito contribuir para a melhoria da qualidade ao revelar o desempenho dos alunos, em cada país.

Para tanto, alguns países participam de avaliações das aprendizagens desenvolvidas pelo Laboratório Latino Americano de Avaliação da Qualidade de Educação (LLECE), coordenadas pela Unesco, que objetivam medir e avaliar a qualidade educacional de países da América Latina e do Caribe. Porém, esse processo ainda é irregular, pois o primeiro estudo foi realizado em 2001, o segundo sete anos mais tarde, em 2008 e o terceiro estudo está previsto para 2012.

Nesse sentido, o Brasil vem participando também, no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) coordenado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Os testes do Pisa são aplicados com intervalo de três anos abordando conteúdos de Leitura, Matemática e Ciências, intercalados, um em cada triênio, que tem como objetivo analisar e comparar o rendimento nestas disciplinas de alunos de quinze anos. Neste Programa o Brasil já foi avaliado em leitura (2000), matemática (2003), ciências (2006) e novamente em leitura (2009).

No Brasil, quem coordena o Pisa é o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e, os últimos resultados mos-

tram que, nosso país, juntamente com outros países latino-americanos têm se mantido abaixo da média internacional, o que demonstra que os jovens não conseguem adquirir os conhecimentos e as competências necessários, exigidos pela dinâmica e complexidade das sociedades contemporâneas e, assim, estar aptos para conseguir plena participação nelas.

Há ainda, outras formas de avaliação internacionais, como o TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) realizadas pela IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), que avaliam e comparam o rendimento escolar para as disciplinas de Matemática e Ciências para as 4ª e 8ª séries, a cada 4 anos, sendo o primeiro realizado em 1995, depois 1999, 2003, 2007 e, o último, em 2011. No entanto, o Brasil ainda não participou de nenhuma das versões do TIMSS.

1. PISA

O Pisa, sigla do *Programme for International Student Assessment*, que em português, foi traduzido como Programa Internacional de Avaliação de Alunos é um programa internacional de avaliação comparada, aplicado a estudantes da 7ª série em diante, na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

Esse programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências, havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Em 2000, o foco era na Leitura; em 2003, Matemática; e em 2006, Ciências.

O Pisa 2009 inicia um novo ciclo do programa, com a ênfase novamente recaindo sobre o domínio de Leitura; em 2012 a ênfase será Matemática e em 2015, novamente Ciências.

O objetivo principal do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação ministrada nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria da educação. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercerem o papel de cidadãos na sociedade contemporânea.

Além de avaliar as competências dos estudantes em Leitura, Matemática e Ciências, o Pisa coleta informações básicas para a elaboração de indica-

dores contextuais, os quais possibilitam relacionar o desempenho dos alunos a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais.

Essas informações são coletadas por meio da aplicação de questionários específicos para os alunos e para as escolas.

Os resultados desse estudo podem ser utilizados pelos governos dos vários países envolvidos, como instrumento de trabalho na definição e/ou refinamento de políticas educativas tendentes a tornar mais efetiva a formação dos jovens para a vida futura e para a participação ativa na sociedade.

O Pisa, é desenhado a partir de um modelo dinâmico de aprendizagem, no qual novos conhecimentos e habilidades devem ser continuamente adquiridos para uma adaptação bem sucedida em um mundo em constante transformação. Para serem aprendizes efetivos por toda a vida, os jovens precisam de uma base sólida em domínios-chave, e devem ser capazes de organizar e gerir seu aprendizado, o que requer consciência da própria capacidade de raciocínio e de estratégias e métodos de aprendizado.

A avaliação aborda múltiplos aspectos dos resultados educacionais, buscando verificar o que chamamos de letramento em Leitura, Matemática e Ciências. O termo letramento pretende refletir a amplitude dos conhecimentos e competências que estão sendo avaliadas.

O Pisa procura ir além do conhecimento escolar, examinando a capacidade dos alunos de analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências, enfocando competências que serão relevantes para suas vidas futuras, na solução de problemas do dia-a-dia.

Assim, o Pisa procura verificar a operacionalização de esquemas cognitivos em termos de:

- 1º conteúdos ou estruturas do conhecimento que os alunos precisam adquirir em cada área;
- 2º competências para aplicação desses conhecimentos;
- 3º contextos em que conhecimentos e competências são aplicados.

Para avaliar o letramento em **Leitura**, os alunos são levados a realizar uma ampla gama de tarefas com diferentes tipos de textos, abrangendo desde a recuperação de informações específicas até a demonstração de compreensão geral, interpretação de texto e reflexão sobre seu conteúdo e suas características.

Os textos utilizados incluem não somente passagens em prosa ou verso, mas também vários tipos de documentos, como listas, formulários, tabelas, gráficos e diagramas.

A avaliação do letramento **matemático** demanda o uso de competências matemáticas em vários níveis, abrangendo desde a realização de

operações básicas até o raciocínio e as descobertas matemáticas. Requer o conhecimento e a aplicação de uma variedade de conteúdos matemáticos extraídos de áreas como: estimativa, mudança e crescimento, espaço e forma, raciocínio quantitativo, incerteza, dependências e relações.

Já o letramento **científico** envolve o uso de conceitos científicos necessários para compreender e ajudar a tomar decisões sobre o mundo natural, bem como a capacidade de reconhecer e explicar questões científicas, fazer uso de evidências, tirar conclusões com base científica e comunicar essas conclusões.

1.1. Níveis de proficiência

Para facilitar a interpretação dos resultados, o Pisa estabeleceu em cada domínio ou área de avaliação vários níveis de desempenho, baseados na classificação da pontuação associada às habilidades que os estudantes devem possuir para alcançar a pontuação correspondente. A classificação possui dois objetivos: permite catalogar o desempenho dos estudantes e descrever o que são capazes de fazer.

É importante observar, no entanto, que o Projeto Pisa não qualifica ou classifica indivíduos, mas produz pontuações agregadas dos estudantes que se convertem na pontuação de um país. A ideia principal da avaliação no Pisa é saber como está o sistema educacional de um país e não avaliar indivíduos em particular.

Para tal, são utilizadas escalas com a pontuação que delimita os níveis de proficiência definidos pelo Pisa em cada um dos três domínios avaliados. Os níveis vão de 1 a 6, em Ciências e Matemática, e de 1 a 5, em Leitura. Para cada nível tem-se a descrição do que os alunos que o atingem são capazes. Dizer que um item é classificado em mais de seiscentos pontos significa dizer que ele é muito difícil, e, ao contrário, se um item tem classificação inferior a quatrocentos pontos, ele tende a ser fácil.

Em avaliações de larga escala, como é o caso do Pisa, é previsível que poucos alunos atinjam os níveis mais altos. O esperado é que a maioria dos alunos consiga alcançar os níveis 3 ou 2 da escala de proficiência.

Por outro lado, em qualquer das três áreas, considera-se que os estudantes abaixo do nível 1 de proficiência não são capazes de executar as tarefas mais simples que a avaliação solicita. Isso não significa, obviamente, que eles sejam completamente incapazes de executar qualquer tarefa.

Nos países com médias mais baixas no Pisa, muitos estudantes situam-se nessa zona abaixo do nível 1 de proficiência. Por esse motivo, o Pisa 2009 adotou medidas que possibilitaram descrever o que esses estudantes conseguem, em geral, fazer.

1.2. Países participantes

Quem participa do Pisa são os países membros da OCDE e países convidados. Em 2006, participaram do Pisa os seguintes países: Argentina, Alemanha, Austrália, Áustria, Azerbaijão, Bélgica, Brasil, Bulgária, Canadá, Chile, Colômbia, Coreia, Croácia, Dinamarca, Eslovênia, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos da América, Estônia, Federação Russa, Finlândia, França, Grécia, Hong Kong - China, Hungria, Indonésia, Islândia, Irlanda, Israel, Itália, Japão, Jordânia, Letônia, Liechtenstein, Lituânia, Luxemburgo, Macau – China, México, Montenegro, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Polônia, Portugal, Catar, Quirguistão, Reino Unido, República Tcheca, Romênia, Sérvia, Suécia, Suíça, Tailândia, Taipei - China, Tunísia, Turquia, Uruguai.

Para o PISA 2009, mais nove países aderiram ao programa, totalizando 66 participantes. Além desses, outros nove países participaram do Pisa 2009. São países que aderiram tardiamente ao programa e irão aplicar os instrumentos de avaliação somente no princípio de 2010. São eles: Albânia, Cazaquistão, Cingapura, Dubai (Emirados Árabes Unidos), Panamá, Peru, Trinidad e Tobago e Xangai – China.

Frisa-se que, já em 2006, os países participantes do Pisa englobavam mais de 90% da economia mundial.

1.3. Universo avaliado

O Pisa é aplicado de forma amostral, segundo critérios definidos pelo Consórcio Internacional contratado pela OCDE para administrar o programa.

Caracterizam-se como alunos elegíveis para o Pisa todos aqueles na faixa dos 15 anos de idade, matriculados da 7ª série em diante, até o final do Ensino Médio.

No ano 2000, o Brasil avaliou 4.893 alunos no Pisa; em 2003, 4.452 alunos; e em 2006, a amostra brasileira foi ampliada para 9.295 alunos. Em 2000 e 2003, a nossa amostra considerava como estratos principais as regiões do país e, como substratos, a dependência administrativa (pública ou privada) e a localização da escola (rural ou urbana).

Em 2006, visando a uma representatividade mais significativa do universo de nossas escolas, a amostra brasileira do Pisa compreendeu 27 estratos principais (as 27 unidades da federação) e teve como substratos a organização administrativa da escola (pública ou privada), a localização (rural ou urbana, incluindo todas as capitais e cidades do interior de cada estado) e o IDH do estado (cidades com IDH acima ou abaixo da média do estado).

Dessa forma, a amostra englobou 630 escolas, sendo pelo menos 20 em cada estado. Essa amostra, no entanto, produziu médias estaduais com erro-padrão elevado.

Em 2009, com o objetivo de produzir médias mais confiáveis para os estados brasileiros no Pisa, a amostra compreendeu os mesmos estratos e substratos, mas abrangeu um número maior de escolas e de alunos em cada estado. No total, foram 950 escolas e 20.013 (vinte mil e treze) alunos.

Além de ampliar a amostra brasileira no Pisa 2009, o Inep aplicou essa avaliação a uma amostra de alunos matriculados no 1º ano do Ensino Médio, independentemente da idade.

O Pisa avalia alunos de qualquer série a partir da 7ª, mas os alunos da faixa etária avaliada, normalmente, deveriam estar cursando o 1º ano do Ensino Médio. Como há um grande número de estudantes brasileiros abaixo da série ideal, essa avaliação paralela permitirá comparar os resultados e verificar até que ponto a defasagem idade-série afeta o desempenho brasileiro.

Foram avaliados, assim, 15.145 alunos do 1º ano do Ensino Médio, com idade diferente daquela da população-alvo do Pisa, totalizando 35.158 alunos brasileiros participantes da avaliação.

1.4. Participação do Brasil

O Brasil é o único país sul-americano que participa do Pisa desde a sua primeira aplicação, tendo iniciado os trabalhos com esse programa em 1998.

Alguns países sul-americanos participaram, em 2002, de uma experiência com o Pisa chamada de Pisa Plus. No entanto, em 2003, somente Brasil e Uruguai participaram do programa. Apenas no Pisa 2006 houve adesão de um número maior de países da América do Sul a esse programa de avaliação, com a entrada de Argentina, Chile e Colômbia, além do Brasil e do Uruguai. Em 2009, participa, também, o Peru.

1.5. O PISA e o Ideb

O Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação, que trata da educação básica.

É nesse âmbito que se enquadra a ideia das metas intermediárias para o Ideb. A lógica é a de que, para que o Brasil chegue à média 6,0 em 2021, período estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário da Independência em 2022, cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional.

A definição de uma meta nacional para o Ideb em 6,0 significa dizer que o país deve atingir em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e

rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada atualmente. Essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no PISA e no Saeb.

A meta nacional norteia todo o cálculo das trajetórias intermediárias individuais do Ideb para o Brasil, unidades da Federação, municípios e escolas, a partir do compartilhamento do esforço necessário em cada esfera para que o País atinja a média almejada no período definido.

Dessa forma, as metas intermediárias do Ideb, com início em 2007, foram calculadas nos âmbitos nacional, estadual, municipal e para cada escola, a cada dois anos.

1.6. Resultados

Em sua terceira participação no Pisa (em 2006), o Brasil mostrou desempenho similar aos anos anteriores em Ciências (390 pontos), uma ligeira queda em Leitura (393 pontos) e um aumento significativo em Matemática (370 pontos), que valeu destaque por parte da OCDE.

De 2003 para 2006, o Brasil subiu 14 pontos em Matemática, só superado pela Indonésia (31 pontos) e pelo México (20 pontos).

Merece destaque, também, o fato de que os estudantes brasileiros alcançaram, em conteúdos ligados a Biologia, resultados bem acima da média nacional.

Na avaliação de 2009, houve um aumento de 15 pontos em Ciências, 19 pontos em leitura e 16 pontos em Matemática.

Veja, no quadro 2 comparando as quatro aplicações do Pisa no Brasil:

Quadro 2

	Pisa 2000	Pisa 2003	Pisa 2006	Pisa 2009
Nº de alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.013
Ciências	375	390	390	405
Leitura	396	403	393	412
Matemática	334	356	370	386

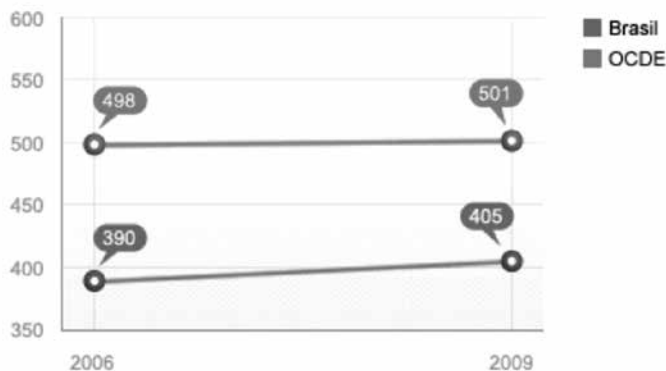
Fonte: Os Autores

O Brasil aumentou de 390 para 405 pontos, em relação a 2006, a nota média da prova de ciências do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e obteve o quinto maior crescimento entre 57 países.

Os países que mais cresceram foram Turquia e Qatar, cada um com 30 pontos a mais. Completam a lista Portugal (+19), Coreia do Sul (+16) e Brasil, que foi quem mais aumentou a nota na América Latina. Apesar disso, o crescimento brasileiro foi metade do dos países asiáticos no topo da lista.

No *ranking* geral de 2009, sem comparação com anos anteriores, o Brasil ocupa a 53ª posição entre 65 países.

Evolução das notas de ciências no Pisa

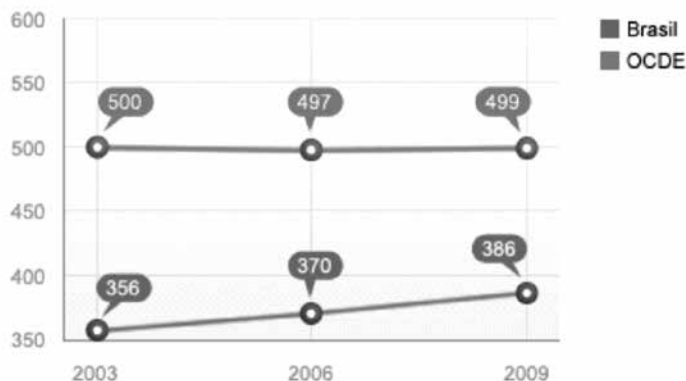


Fonte: TARGINO, Rafael. Nota em ciências no Pisa aumenta 15 pontos e Brasil tem 5º maior crescimento entre 57 países. 07/12/2010. UOL Educação, Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2010/12/07/nota-em-ciencias-no-pisa-aumenta-15-pontos-e-brasil-tem-5-maior-crescimento-entre-57-paises.htm>. Acesso em: out/2012.

Com relação às notas de Matemática, o Brasil foi o país com segundo maior crescimento na nota média dessa área. Entre 2003 e 2006, tivemos um escore 30 pontos maior, saindo de 356 para 386.

No *ranking* de crescimento, o Brasil só perde para o México, que subiu 33 pontos. Entre 2003 e 2006, a nota brasileira em matemática subiu 14 pontos; entre 2006 e 2009, 16.

Evolução das notas de matemática no Pisa



Fonte: TARGINO, Rafael. Pisa 2009: Brasil tem segundo maior crescimento na nota de matemática em relação a 2003. 07/12/2010. UOL Educação, Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2010/12/07/pisa-2009-brasil-tem-segundo-maior-crescimento-na-nota-de-matematica-em-relacao-a-2003.htm>. Acesso em: out/2012.

Com relação à nota de Leitura, o Brasil teve o 10º maior crescimento na nota do teste. O aumento ainda ficou longe dos líderes Peru (que cresceu 43 pontos) e Chile (40).

O país vinha seguindo uma trajetória irregular nos últimos nove anos. Em 2000, a nota foi 396; três anos depois, 403; em 2006, a nota despencou e ficou em 393; em 2009, chegou a 412.

Veja a evolução das notas de leitura no PISA no quadro 3.

Quadro 3

	País	Nota Pisa 2000	Nota Pisa 2009	Diferença
1	Peru	327	370	43
2	Chile	410	449	40
3	Albânia	349	385	36
4	Indonésia	371	402	31
5	Letônia	458	484	26
10	BRASIL	396	412	16
34	Austrália	528	515	-13
35	Rep. Checa	492	478	-13
36	Suécia	516	497	-19
37	Argentina	418	398	-20
38	Irlanda	527	496	-31

* 21 países não tiveram a nota de 2000 divulgada

Fonte: TARGINO, Rafael. Pisa 2009: Brasil cresce 16 pontos na nota de leitura em nove anos. 07/12/2010. UOL Educação. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2010/12/07/pisa-2009-brasil-cresce-16-pontos-na-nota-de-leitura-em-nove-anos.htm>. Acesso em: out/2012.

2. LLECE

No âmbito da educação, a Unesco tem proposto como objetivos centrais a promoção da educação como direito fundamental, a melhoria da qualidade e o fomento da inovação e a geração de conhecimentos para melhorar as políticas educacionais.

Nos últimos anos, os países da América Latina e do Caribe têm realizado importantes avanços em educação, como por exemplo: foi ampliada a duração da educação obrigatória; aumentada a cobertura do sistema; foram desenhados novos currículos; foi melhorado o fornecimento de material e a infra-estrutura escolar, e foi investido na formação dos docentes. Não obstante, persistem problemas na qualidade da educação e na sua justa distribuição no conjunto da sociedade.

A partir de um enfoque da educação como direito humano, o Escritório Regional da Unesco para a América Latina e o Caribe (Orealc/Unesco Santiago), concebe um conceito de qualidade que inclui cinco dimensões de maneira integrada: a **relevância**, promovendo aprendizagens que considerem as necessidades de desenvolvimento das pessoas e das sociedades; a **perti-**

nência, fazendo com que a aprendizagem seja significativa para as pessoas de diferentes contextos sociais e culturais; a **equidade**, proporcionando a cada um de recursos e apoios necessários para estar em igualdade de condições de aceder à educação, continuar os seus estudos e desenvolver ao máximo as suas capacidades; a **eficácia**, alcançando as metas relacionadas com a relevância, a pertinência e a equidade; e a **eficiência**, distribuindo e utilizando os recursos de forma adequada para atingir os objetivos propostos.

Uma das principais atividades do Escritório Regional, é a geração e difusão de conhecimentos que sirvam para a tomada de decisões de políticas e práticas educacionais orientadas para fortalecer a qualidade da educação nos países. Neste marco, o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), fundado na Cidade de México em 1994, e coordenado pela Orealc/Unesco Santiago, constitui-se de uma rede regional de sistemas de avaliação educacional que oferece apoio técnico aos países.

Entre 1995 e 1997, o LLECE realizou o Primeiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo, cujos resultados foram divulgados em dezembro de 1998. Posteriormente, com a participação de sete países, foi realizada uma pesquisa qualitativa nas escolas com resultados destacáveis neste Primeiro Estudo. Entre os anos 2002 e 2008, o LLECE realizou o Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo (SERCE)

As funções do LLECE concentram-se na produção de informação sobre o sucesso da aprendizagem dos alunos e na análise dos fatores associados a esses avanços. Também apoia e assessora as unidades de medição e avaliação dos países e é um fórum de reflexão, debate e intercâmbio de novos enfoques e abordagens em avaliação educacional.

Pertencem ao LLECE: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. No momento, também é parte do LLECE o estado mexicano de Nuevo León.

As atuais prioridades do LLECE são:

- Realizar e fomentar a realização de estudos sobre fatores associados, a partir do SERCE.
- Potencializar o apoio às unidades de avaliação dos países e o trabalho em rede.
- Gerar informação sobre avaliação docente.
- Favorecer o debate e a reflexão sobre novos modelos de avaliação: sistemas integrais, onde se considere o desenvolvimento global do estudante, suas diferenças etc, de acordo com o conceito de qualidade da educação da Orealc/Unesco Santiago.
- Apoiar as diversas ações da Unesco em matéria de avaliação.

2.1. Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo (SERCE)

Durante a realização do Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo (SERCE), participaram 16 países, mais o estado mexicano de Nuevo León. Em todos eles foram avaliadas as aprendizagens dos estudantes da 3ª e 6ª séries da Educação Primária em Linguagem e Matemática, enquanto que a avaliação de Ciências da Natureza foi realizada em estudantes da 6ª série de nove países mais o estado de Nuevo León. No total, foram estudadas 3.065 escolas, 4.627 turmas de 3ª série e 4.227 turmas de 6ª. Nestas escolas e turmas foram avaliados 100.752 estudantes da 3ª série e 95.288 da 6ª série da Educação Primária

A amostra é representativa de cerca de onze milhões de estudantes da 3ª série e de dez milhões de estudantes da 6ª série da Educação Primária da região.

Para a avaliação dos desempenhos, assim como para o estudo de fatores associados, o SERCE utiliza um conjunto de instrumentos desenhados especificamente para tais fins. Cada um dos estudantes avaliados respondeu a provas de Matemática, Leitura, Escrita e Ciências em dias diferentes e em tempo que dependia da prova aplicada.

As informações de contexto, sociodemográficas, familiares e pessoais, além dos processos e dinâmica escolar foram levantadas através de questionários aplicados aos próprios estudantes, docentes, diretores e pais de família das escolas da amostra. O objetivo de cada um destes instrumentos encontra-se no quadro 4.

Quadro 4

SÍNTESE DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DAS INFORMAÇÕES DO SERCE		
Ator	Instrumento	Objetivo
Estudante	Questionários do Aluno	Indagar sobre o entorno familiar e sociocultural, além da dinâmica e interação na sala-de-aula e a satisfação com a escola, colegas de turma e docentes, dentre outros temas.
Docentes	Questionários do Professor	Indagar sobre aspectos sociodemográficos, formação profissional, condições de trabalho, experiência docente e satisfação com a escola, dentre outros.
	Questionários sobre o Ensino (da Matemática, de linguagem, de Ciências)	Aprofundar sobre as práticas pedagógicas na turma e disciplina correspondente, tais como gestão do tempo, disponibilidade de recursos educativos, expectativas com os seus alunos, tipo de atividades, grau de implementação do currículo, estratégias de avaliação, dentre outros.
Diretores	Questionário do Diretor	Recolher informação referida a suas características pessoais, formação e experiência profissional, modelo de gestão utilizado na direção, expectativas, satisfação com a escola e seus membros, além de outros aspectos da vida escolar.
	Questionário da Escola	Coletar informações sobre a localização, equipamentos e infra-estrutura da escola.
Pai, mãe ou responsável pelo aluno	Questionário da Família	Indagar sobre as características sociodemográficas da família, além da disponibilidade de serviços e recursos materiais no lar, participação e apoio no processo de educação dos filhos e satisfação com a escola, dentre outros aspectos.

Fonte: SERCE – Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo. A aprendizagem dos estudantes da América Latina e Caribe. LLECE-UNESCO. Pág. 10 ; Junho/2008.

¹³O coeficiente de Gini (ou índice de Gini) é um cálculo usado para medir a desigualdade social, desenvolvido pelo estatístico italiano Corrado Gini, em 1912. Apresenta dados entre o número 0 e o número 1, onde zero corresponde a uma completa igualdade na renda (onde todos detêm a mesma renda per capita) e um que corresponde a uma completa desigualdade entre as rendas (onde um indivíduo, ou uma pequena parcela de uma população, detêm toda a renda e os demais nada têm).

Fonte: desigualdade-social.info/mos/view/indice_de_gini/

O estudo apresenta os resultados de desempenho dos estudantes de duas formas diferentes.

- Por um lado, mostra as pontuações médias dos estudantes e sua variabilidade por país, segundo a disciplina e a série. Além de mostrar, por país, a relação entre a média das pontuações com o Produto Interno Bruto per capita e com o Índice de desigualdade de Gini¹³.
- Em segundo termo, são apresentados os resultados a partir da distribuição de estudantes nos níveis de desempenho, por país. Esta informação oferece idéias claras sobre o percentual de estudantes com perfis de rendimento similar em cada país.

2.2. Os enfoques da avaliação da aprendizagem

Para a avaliação do desempenho dos estudantes, o SERCE utilizou provas referidas a elementos comuns dos currículos dentro da região, estruturadas a partir do enfoque de “Habilidades para a Vida” promovido pela Unesco.

Estabelecer o marco curricular comum dos países da América Latina e do Caribe implicou na revisão, sistematização e análise a respeito do que é que prescrevem os currículos nas distintas disciplinas a avaliar na região, a fim de estabelecer domínios conceituais comuns aos estudantes da Educação Primária de todos os países participantes.

A identificação dos conteúdos comuns, os enfoques a partir dos quais os países avaliam o desempenho dos seus estudantes e a forma em que os conteúdos estão organizados foram os critérios que guiaram a análise curricular que serviu de base para a elaboração das provas.

Por outro lado, o enfoque de habilidades para a vida estabelece aquelas destrezas, princípios, valores e atitudes que os alunos latino-americanos deveriam aprender e desenvolver, para atuar e participar plena e ativamente na sociedade, como indivíduos e cidadãos. Isto é, enfrentar situações, tomar decisões utilizando a informação disponível, resolver problemas, assim como defender e argumentar seus pontos de vista, dentre outros.

Desenhar as provas considerando o marco curricular comum enfatizando as habilidades para a vida, desafia o sistema de ensino para ir além da busca do êxito na escola e oferecer assim espaços e aprendizagens que promovam e assegurem uma melhor qualidade de vida pessoal e social aos estudantes.

As provas do SERCE avaliam não só os saberes adquiridos pelos estudantes da 3ª e 6ª séries da Educação Primária, mas também o uso ou aplicação que os estudantes fazem ou podem fazer dos conhecimentos, para compreender e interpretar o mundo em uma variedade de situações e contextos no seu dia-a-dia.

As perguntas foram distribuídas em seis cadernos de prova diferentes, o que em seu conjunto permitiu cobrir o total dos domínios do marco de referência das provas. A inclusão de perguntas abertas permitiu ao estudante construir a sua resposta e, a partir desta construção, foi possível analisar as estratégias seguidas pelo estudante para responder à pergunta. Também permite saber o grau de apropriação de atitudes, procedimentos e valores do estudante, bem como o desenvolvimento das formas diferentes de pensamento.

As perguntas incluídas nos cadernos de prova possuem um nível de dificuldade que vai do I ao IV e, são muito diversas quanto à maneira de apresentar as informações:

- Por um lado, há perguntas que entregam informações em textos escritos, e por outro, perguntas que apresentam informações em quadros, relatos, gráficos ou desenhos.
- Além disso, os conteúdos são apresentados em situações cotidianas próximas dos estudantes, que evidenciam a funcionalidade e utilidade das aprendizagens.

Por outro lado, para avaliar o que sabem os estudantes da América Latina e Caribe, foram definidas duas dimensões: os domínios conceituais ou conhecimentos específicos de cada disciplina e os processos cognitivos, entendidos como as operações mentais que o estudante realiza para estabelecer relações com e entre objetos, as situações e os fenômenos.

2.3. Resultados do Brasil

No quadro 5, é descrita a distribuição dos estudantes por nível de desempenho em cada país. Cuba é o país com melhor desempenho, já que 54,36% dos seus estudantes alcançam o Nível IV. No Chile, Costa Rica, México, Uruguai e Nuevo León, mais da terceira parte de seus alunos estão localizados nos Níveis III e IV.

Uma quarta parte dos estudantes do Brasil e da Argentina estão localizados nos níveis III e IV. Nos restantes países, menos da quarta parte dos estudantes chega até os níveis III e IV.

Abaixo do nível I estão 41,28% dos estudantes da República Dominicana e entre 14% e 17% dos estudantes do Equador, Guatemala, Panamá, Paraguai e Peru.

Quadro 5

PERCENTUAL DE ALUNOS DA 3ª SÉRIE POR NÍVEL DE DESEMPENHO EM MATEMÁTICA, POR PAÍS					
País	Abaixo do nível I	I	II	III	IV
Argentina	10,46	32,77	31,13	15,17	10,47
Brasil	10,32	36,55	26,74	14,32	12,07
Chile	5,10	27,90	33,60	19,37	14,02
Colômbia	8,57	38,60	33,19	12,97	6,67
Costa Rica	2,62	24,44	37,00	22,30	13,65
Cuba	1,09	10,19	16,95	17,41	54,36
Equador	14,34	45,48	28,12	7,91	4,14
El Salvador	10,31	45,00	31,80	9,25	3,64
Guatemala	17,34	50,06	25,07	5,46	2,08
México	5,15	28,85	30,70	19,71	15,59
Nicarágua	12,10	47,95	30,50	7,49	1,97
Panamá	15,98	49,69	25,15	6,42	2,75
Paraguai	15,87	37,88	25,50	11,56	9,20
Peru	15,24	45,42	25,95	8,61	4,77
R. Dominicana	41,28	49,27	8,49	0,84	0,13
Uruguai	5,78	25,95	30,03	19,29	18,95
Nuevo León	2,34	18,45	31,69	24,41	23,11
Total AL e C	10,9	36,03	28,26	14,30	11,23

Nota: Os estudantes abaixo do nível são aqueles que não puderam chegar ao nível I.

Fonte: SERCE – Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo. A aprendizagem dos estudantes da América Latina e Caribe. LLECE-UNESCO. Pág. 22 ; Junho/2008.

No quadro 6, observa-se que em Cuba e Uruguai, cerca de 75% dos estudantes estão localizados nos níveis III e IV, alcançando os mais altos rendimentos nesta prova.

Nuevo León, Costa Rica, México e Chile conseguem situar a mais do 50% de seus estudantes da 6ª série nos níveis superiores de desempenho em Matemática.

Por outro lado, Argentina, Brasil, Peru, Colômbia e Paraguai têm entre 50% e 60% de seus estudantes nos níveis de desempenho I e II.

Equador, El Salvador, Guatemala, Nicarágua, Panamá e República Dominicana têm mais de 70% de seus estudantes nos níveis I e II.

Quadro 6

PERCENTUAL DE ALUNOS DA 6ª SÉRIE POR NÍVEL DE DESEMPENHO EM MATEMÁTICA, POR PAÍS					
País	Abaixo de I	I	II	III	IV
Argentina	1,53	11,89	37,99	36,26	12,34
Brasil	1,46	14,00	44,09	31,65	8,80
Chile	1,40	9,84	37,85	37,39	13,52
Colômbia	1,02	13,29	47,64	32,60	5,46
Costa Rica	0,09	4,55	32,71	43,70	18,95
Cuba	0,19	4,43	17,93	26,33	51,13
Equador	4,24	24,86	45,15	21,41	4,34
El Salvador	1,95	19,18	51,61	23,81	3,45
Guatemala	2,78	24,94	50,80	19,52	1,96
México	0,51	8,38	32,41	39,10	19,60
Nicarágua	2,25	23,88	52,69	19,41	1,76
Panamá	3,32	27,16	49,55	17,69	2,33
Paraguai	3,85	21,00	46,50	23,91	4,74
Peru	2,41	19,58	39,82	28,90	9,29
R. Dominicana	5,69	41,79	45,43	6,85	0,24
Uruguai	0,67	4,26	22,36	40,41	32,31
Nuevo León	0,34	6,29	29,35	40,66	23,36
Total AL e C	1,48	13,91	40,82	32,35	11,44

Nota: Os estudantes abaixo do nível são aqueles que não puderam chegar ao nível I.

Fonte: SERCE – Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo. A aprendizagem dos estudantes da América Latina e Caribe. LLECE-UNESCO. Pág. 32: Junho/2008.

O Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo do Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação contribuiu, sem dúvida alguma, com importantes informações e conhecimentos que servirão de maneira substantiva para a tomada de decisões em termos de políticas sociais e educacionais nos países da América Latina e do Caribe.

Cabe agora, a cada nação participante, extrair as principais lições aprendidas neste importante estudo.

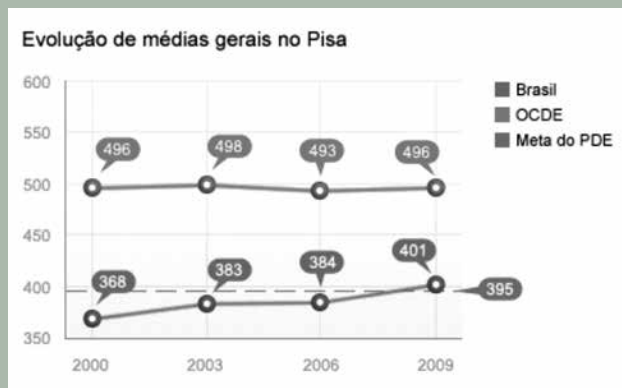
Saiba mais



Pisa 2009: mesmo “bem abaixo” da média, OCDE credita melhora do Brasil a recursos e avaliação

No relatório das notas do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) 2009, divulgado recentemente em Paris, a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) afirma que a melhoria nos índices do Brasil – o país registrou crescimento em todas as notas – se deve à combinação de maior investimento, instrumentos de avaliação e melhores salários para professores.

Apesar dos elogios, o órgão lembra que as notas médias do Brasil “continuam bem abaixo” da média da OCDE.



De acordo com o órgão, na última década, o Brasil “parece ter sido capaz de produzir melhorias mensuráveis no sucesso dos alunos por meio de diferentes áreas de avaliação”. A OCDE cita como exemplo o aumento da relação PIB (Produto Interno Bruto) e investimento em educação, que saiu de 4% em 2000 para “5,2% em 2009” com mais recursos para o pagamento de professores. No começo do mês, o Ministério da Educação divulgou que esse índice era de 5%.

Repases

Além do investimento, o órgão diz que repasse direto de dinheiro, via Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), para os “estados mais pobres” “dá a escolas nesses locais recursos comparáveis às dos estados mais ricos”. Segundo a OCDE, educadores do país também citam o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) como peça-chave na melhoria de resultados.

Provas

Em 2009, os alunos fizeram provas de leitura, matemática e ciências. De acordo com o órgão, a melhoria do Brasil no primeiro teste se deu pelo fato de o país ter aumentado a performance de leitura dos melhores alunos, ao mesmo tempo em que manteve o desempenho dos que alcançaram piores resultados.

Fonte: TARGINO, Rafael. Pisa 2009: Mesmo “bem abaixo” da média, OCDE credita melhora do Brasil a recursos e avaliação. UOL Educação, 07/12/2010. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2010/12/07/pisa-2009-mesmo-bem-abaixo-da-media-ocde-credita-melhora-do-brasil-a-recursos-e-avaliacao.htm>. Acesso em: out/2012.

3. TIMSS

O *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), é um estudo internacional conduzido pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) que mede os conhecimentos em Matemática e Ciências dos alunos no quarto ano e no oitavo anos de estudo.

Os ciclos anteriores do TIMSS, que foram realizados em 1995, 1999, 2003 e 2007, esse último com cerca de 60 países participantes, foram muito bem sucedidos na mensuração de tendências no desempenho dos alunos nessas disciplinas. O TIMSS 2011 estende essa sequência, fornecendo dados pela quinta vez, ao longo de um período de 16 anos.

Como seus predecessores, o TIMSS 2011 também reunirá informações sobre os contextos de aprendizagem da matemática e de ciências de alunos participantes, seus professores e diretores escolares, bem como dados sobre os currículos de matemática e de ciências em cada país.

Foram avaliados alunos matriculados na 4ª e 8ª séries, em todos os países que participam da avaliação, cuja lista está mostrada a seguir.

Arménia, Austrália, Áustria, Azerbaijão, Bahrein, Bélgica (Flandres), Botswana, Canadá (Alberta, Ontário e Quebec), Chile, China Taipei, Croácia, República Checa, Dinamarca, Inglaterra, Finlândia, Geórgia, Alemanha, Gana, Honduras, Hong Kong, Hungria, Indonésia, Irã, Irlanda, Israel, Itália, Japão, Jordânia, Cazaquistão, Coreia, Kuwait, Líbano, Lituânia, Macedônia, Malásia, Malta, Marrocos, Holanda, Nova Zelândia, Irlanda do Norte, Noruega, Omã, Autoridade Nacional Palestina, Polónia, Portugal, Catar, Romênia, Rússia, Arábia Saudita, Sérvia, Singapura, Eslováquia, Eslovênia, África do Sul, Espanha, Suécia, Síria, Tailândia, Tunísia, Turquia, Ucrânia, Emirados Árabes Unidos (com Abu Dhabi e Dubai como sistemas de benchmarking), Estados Unidos (com nove estados de benchmarking: Alabama, Califórnia, Colorado, Connecticut, Flórida, Indiana, Massachusetts, Minnesota, Carolina do Norte), e no Iémen.

Como podemos perceber, o Brasil não participou dessa versão da avaliação internacional e de nenhuma outra versão anterior.

A primeira reunião do TIMSS 2011 foi feita em fevereiro de 2009 e as atividades de desenvolvimento de instrumentos de teste e de campo foram realizadas entre fevereiro de 2009 e Maio de 2010. A coleta de dados para a pesquisa principal foi realizado em outubro-dezembro de 2010 (países do hemisfério sul) e de março a junho de 2011 (países do hemisfério norte).

A Enciclopédia com as informações foi publicada em setembro de 2012. Os relatórios internacionais serão lançados em dezembro de 2012, seguido pelo guia de banco de dados e usuário internacional em fevereiro de 2013.

Tal como acontece com as avaliações anteriores do TIMSS, essa última versão foi coordenado pelo centro de estudos internacional no Boston College, Estados Unidos. A coordenação internacional do estudo é realizada em cooperação com os coordenadores nacionais da pesquisa, dos países participantes.

O TIMSS 2011 é financiado pelo IEA através de taxas pagas pelos países participantes, com o apoio do Centro Nacional de Estatísticas de Educação dos Estados Unidos Departamento de Educação.

Síntese do capítulo



Nesse capítulo destacou-se a importância das avaliações internacionais como forma de produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação ministrada nos países participantes. Além disso, foi explicado como estão organizados e como são aplicados os programas internacionais de avaliação da educação como o PISA, LLERCE e TIMSS.

Atividades de avaliação



1. O que é o Pisa e quais os seus objetivos?
2. A avaliação feita pelo Pisa aborda múltiplos aspectos dos resultados educacionais, buscando verificar o que chamamos de letramento (amplitude dos conhecimentos e competências que estão sendo avaliadas), em três áreas do conhecimento. Quais são essas áreas e como elas são avaliadas?
3. Qual a relação existente entre Pisa e Ideb?
4. O Brasil melhorou seu desempenho no último Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), mas continua abaixo da média e atrás de quase todos os outros países do ranking. Hoje, o país ocupa a nada honrosa 57ª posição no Pisa, à frente de apenas oito países. Em sua opinião, a que se deve esse desempenho ruim do Brasil no Pisa?
5. A partir de um enfoque da educação como direito humano, o Escritório Regional da Unesco para a América Latina e o Caribe (Orealc/Unesco Santiago), concebe um conceito de qualidade que inclui cinco dimensões de maneira integrada. Quais são essas dimensões e o que elas significam em termos de aprendizagem?

6. O que é LLECE, quais são suas funções?
7. Que países atualmente pertencem ao LLECE?
8. Partindo-se do princípio que as funções do LLECE concentram-se na produção de informação sobre o sucesso da aprendizagem dos alunos e na análise dos fatores associados a esses avanços, quais são as suas prioridades?
9. Para a avaliação dos desempenhos, assim como para o estudo de fatores associados, o SERCE utiliza um conjunto de instrumentos desenhados especificamente para tais fins. As informações de contexto, sociodemográficas, familiares e pessoais, além dos processos e dinâmica escolar são levantadas através de questionários aplicados aos próprios estudantes, docentes, diretores e pais de família das escolas da amostra. Quais os objetivos de cada um destes instrumentos?
10. O que é TIMSS e, quais os seus objetivos?
11. Faça um quadro comparando Pisa e LLECE em termos de:
 - a) Objetivos
 - b) Público alvo
 - c) Periodicidade de aplicação

Leituras, filmes e sites



Sites

<http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/index.html>

<http://www.oecd.org/pisa/>

<http://portalideb.inep.gov.br/>

Referências



GRACIANI, Marcos. Longo caminho até 2022. *Amanhã*. 10/03/2011. Disponível em: <http://www.amanha.com.br/home-internas/1546-longo-caminho-ate-2022>. Acesso em: out/2012.

RAMPAZZO, C.; SCHWINGEL, K.; BASTIANI, S. C. de. **Qualidade da Educação**: organização e avaliação da educação nacional. 2012. Disponível em: <http://indicadoresdequalidade.unoesc.edu.br/images/uploads/sherlon.pdf>. acesso em: out/2012.

OKADA, Ana. **Pisa 2009**: Veja ranking de países em ciências; Brasil está em 53º. UOL Educação. 07/12/2010. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2010/12/07/pisa-2009-veja-ranking-de-paises-em-ciencias-brasil-esta-em-53.htm>. Acesso em: out/2012.

PISA: **Programme for International Student Assessment** – Programa Internacional de Avaliação de Alunos. Disponível em: <http://portal.iff.edu.br/cooperacao-internacional/PISA-programa%20Internacional%20de%20avaliacao.pdf>. Acesso em: 20/10/2012.

SERCE **Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo**. A aprendizagem dos estudantes da América Latina e Caribe. LLECE-UNESCO. Pág. 32; Junho/2008.

TARGINO, Rafael. Nota em ciências no Pisa aumenta 15 pontos e Brasil tem 5º maior crescimento entre 57 países. 07/12/2010. **UOL Educação**, Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2010/12/07/nota-em-ciencias-no-pisa-aumenta-15-pontos-e-brasil-tem-5-maior-crescimento-entre-57-paises.htm>. Acesso em: out/2012.

WAISELFISZ, J. J. **O Ensino das Ciências no Brasil e o PISA**. Editora Sangari Brasil, 1ª Ed. 126. P. 2009.

Sobre os autores

Laura Helena Pinto Castro: É licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC - 1993/1994). Possui especialização em Formação de Formadores pelo Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE - 2010). É professora de ciências na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Bayeux (PB). Atualmente é tutora a distância no curso de Ciências Biológicas UAB/UECE.

Jeanne Barros Leal de Pontes Medeiros: É licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas, Especialista em Botânica Criptogâmica e Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente, pela Universidade Federal do Ceará. É professora Assistente da Universidade Estadual do Ceará desde 1995, tendo desenvolvido suas atividades na área de produção de material didático e formação de professores de Biologia. Coordena os estágios supervisionados em Biologia da UECE. Realiza pesquisas voltadas ao conhecimento da diversidade da flora do Parque Botânico do Ceará. É coordenadora de tutoria do curso de Ciências Biológicas à distância UECE/UAB. Atualmente é vice coordenadora do curso de Ciências Biológicas da UECE.

Alexandre Cabral Craveiro: Doutor em Química Orgânica pela Universidade Federal do Ceará (1999). Tem larga experiência na área de Química Orgânica e Produtos Naturais, com ênfase em síntese orgânica e biopolímeros atuando principalmente nos seguintes temas: Quitoscina, quitina, biotransformações, *Saccharomyces Cerevisae*, alimentos funcionais e fitoterápicos. Autor de quatro livros científicos e um livro didático, possui dezenas de patentes de produtos e processos registrados no INPI e várias participações em bancas de Mestrado. Professor conteudista da Universidade Aberta do Brasil (UAB).



Ciências Biológicas

Fiel a sua missão de interiorizar o ensino superior no estado Ceará, a UECE, como uma instituição que participa do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vem ampliando a oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade de educação a distância, e gerando experiências e possibilidades inovadoras com uso das novas plataformas tecnológicas decorrentes da popularização da internet, funcionamento do cinturão digital e massificação dos computadores pessoais.

Comprometida com a formação de professores em todos os níveis e a qualificação dos servidores públicos para bem servir ao Estado, os cursos da UAB/UECE atendem aos padrões de qualidade estabelecidos pelos normativos legais do Governo Federal e se articulam com as demandas de desenvolvimento das regiões do Ceará.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

