

MELHORES PRÁTICAS
EM ESCOLAS
DE ENSINO MÉDIO
NO BRASIL



Parceria

Secretaria de Ensino Básico (SEB) – Ministério da Educação
Diretoria de Estudos Educacionais – Inep
Secretarias Estaduais de Educação (Seeds) – Acre, Ceará,
São Paulo e Paraná
Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)

Equipe de Coordenação da Pesquisa (BID)

Carlos Herrán (coordenador responsável)
Amaury Patrick Gremaud (coordenador nacional)
Maria Helena Guimarães (assessora)

Equipe de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas e Instituto Protagonistas)

Rose Neubauer (coordenação)
Cláudia Davis
Gisela Tartuce
Marina Nunes
André Portela de Souza

**MELHORES PRÁTICAS
EM ESCOLAS
DE ENSINO MÉDIO
NO BRASIL**



Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep
Ministério da Educação

Brasília-DF
2010

© Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

ASSESSORIA TÉCNICA DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

ASSESSORIA EDITORIAL

Jair Santana Moraes jair.morais@inep.gov.br

REVISÃO

Antonio Bezerra Filho antonio.bezerra@inep.gov.br

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Rosa dos Anjos Oliveira rosa@inep.gov.br

PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

Raphael Caron Freitas raphael@inep.gov.br

TIRAGEM 2.000 exemplares

EDITORIA

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício Sede do Inep, Térreo

CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2022-3075, 2022-3076

Fax: (61) 2022-3079

DISTRIBUIÇÃO

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício Sede do Inep, Térreo

CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2022-3060

Fax: (61) 2022-3069

publicacoes@inep.gov.br - <http://www.publicacoes.inep.gov.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

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

249 p. : il. tab.

ISBN: 978-85-7863-012-6

1. Ensino médio. 2. Escola eficaz. 3. Qualidade do ensino. 4 Políticas públicas.

CDU 373.5.014.553

Sumário

Lista de siglas	9
Lista de tabelas	15
Lista de gráficos, figuras, quadros e diagrama	17
APRESENTAÇÃO	19
PARTE A	
Introdução	29
1 Enfoque teórico: uma síntese da literatura sobre “escolas eficazes”	29
2 Breve contextualização do ensino médio no Brasil	34
3 Aspectos metodológicos	42
3.1 Seleção das escolas da amostra	43
3.2 Alguns aspectos quantitativos das escolas selecionadas	46
3.3 A estrutura básica da pesquisa de campo	54
4 Práticas recorrentes nas escolas pesquisadas	56
4.1 Aprendizagem como foco central da escola	57
4.2 Expectativas elevadas sobre o desempenho dos alunos	65
4.3 Elevado senso de responsabilidade profissional dos docentes em relação ao sucesso dos alunos	70

4.4	Trabalho em equipe e lideranças reconhecidas	76
4.5	Preservação e otimização do tempo escolar.....	85
4.6	Normas de convivência claras, aceitas e incorporadas à dinâmica da escola.....	91
4.7	Clima harmonioso: a escola como um lugar agradável para ensinar e aprender	95
4.8	Autonomia e criatividade por parte da equipe escolar.....	99
5	Considerações finais e recomendações.....	103
PARTE B		
	Introdução	113
1	Enfoque teórico	113
1.1	Aspectos centrais do processo de melhoria da qualidade do ensino: complexidade, mudanças culturais, ruptura do isolamento e criação de comunidades de aprendizagem	114
1.2	Lideranças e seu papel fundamental na melhoria dos sistemas educacionais.....	118
1.3	Políticas de <i>accountability</i> : a importância de se ir além das propostas de <i>accountability</i> externa e fomentar expectativas coletivas nas próprias unidades escolares	118
1.4	Papel dos órgãos intermediários e do nível central do sistema de ensino	121
2	Políticas federais recentes para o ensino médio	123
3	Apresentação das políticas públicas recorrentes nos quatro Estados e percepção dos diferentes profissionais sobre elas.....	129
3.1	Procedimentos iniciais	129
3.2	Políticas recorrentes nos Estados.....	130
3.2.1	Base curricular comum	132

3.2.2	Diversificação curricular	142
3.2.3	Capacitação	144
3.2.4	Avaliação.....	148
4	Análise de alguns aspectos das políticas descritas	151
4.1	Reorganização da rede física, políticas de pessoal e de acesso à tecnologia: o contexto estruturante da gestão da rede	151
4.1.1	Reorganização da rede física	151
4.1.2	Políticas referentes à carreira dos profissionais da educação	155
4.1.3	Acesso à tecnologia	160
4.2	Coerência entre proposta curricular, materiais de apoio ao currículo, capacitação e avaliação	163
4.3	Mecanismos de fluxo e monitoramento das diferentes ações e políticas para garantir a implementação destas com sucesso.....	168
5	Considerações finais, recomendações e futuras pesquisas.....	172
	Referências bibliográficas	181

ANEXOS

Anexo I – Aspectos considerados essenciais para que se possa contar com uma educação de boa qualidade	191
Anexo II – Matriz de referência dos instrumentos – justificativas	192
Anexo III – Matriz de referência dos instrumentos – informantes	199
Anexo IV – Políticas públicas de melhoria da qualidade do ensino médio e percepção dos agentes responsáveis por implementá-las	203

Lista de siglas

AC – Estado do Acre

ALE – Adicional de Local de Exercício

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

Caed – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação/Universidade Federal de Juiz de Fora

CE – Estado do Ceará

CEB – Câmara de Educação Básica (do CNE)

CEF – Caixa Econômica Federal

Celem – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas

CEP, CEPs – Centro(s) de Educação Especial

CNE – Conselho Nacional de Educação

Crede, Credes – Centro(s) Regional(ais) de Desenvolvimento da Educação

CRTE, CRTEs – Coordenação(ões) Regional(ais) de Tecnologia da Educação

DAC – Disciplina de Apoio à Continuidade de Estudos

DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DE – Delegacia de Ensino

- DEB – Departamento de Educação Básica
- DET – Departamento de Educação e Trabalho
- Dired – Diretoria de Estudos Educacionais (do Inep)
- DRE, DREs – Diretoria(s) Regional(ais) de Ensino
- DST-Aids – Doenças Sexualmente Transmissíveis-Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
- EEFM – Escola de Ensino Fundamental e Médio
- EF – Ensino Fundamental
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- Ejorb – Escola José Ribamar Batista
- EM – Ensino Médio
- Enade – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
- Fera – Festival de Arte da Rede Estudantil
- FLEM – Fundação Luís Eduardo Magalhães
- Francap – Agência de Fomento à Pesquisa do Estado do Ceará
- Funcap – Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- Fundec – Fundação Dracênense de Educação e Cultura
- Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- Fundescola – Fundo de Fortalecimento da Escola
- Gestar – Projeto Gestão de Aprendizagem Escolar
- HTC, HTCs – Hora(s) de Trabalho Coletivo
- HTPC – Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ideb, Idebs – Índice(s) de Desenvolvimento da Educação Básica

Idesp, Idesps – Índice(s) de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

IES – Instituições de Ensino Superior

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDP – Livro Didático Público

LEM – Língua Estrangeira Moderna

MAC – Escola Estadual Ministro Antonio Coelho

MEC – Ministério da Educação

MPU – Ministério Público da União

NRE, NREs – Núcleo(s) Regional(ais) de Educação

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos

Paic – Programa de Alfabetização na Idade Certa

PAR – Plano de Ações Articuladas

PBF – Programa Bolsa Família

PCA, PCAs – Professor(es) Coordenador(es) de Área

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

Pcop, Pcops – Professor(es) Coordenador(es) das Oficinas Pedagógicas

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDE-PR – Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná

Peem – Programa Especial do Ensino Médio

Perce – Primeiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo

Pibid – Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência

Pisa – Programme for International Student Assessment – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

PPP – Projeto Político Pedagógico

PR – Estado do Paraná

Procon – Programa de Orientação e Proteção do Consumidor

Promed – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio

Premem – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio

Prodeb – Companhia de Processamento de Dados do Estado da Bahia

Prodocência – Programa de Consolidação das Licenciaturas

Proformação – Programa de Formação de Professores em Exercício

Profuncionário – Programa de Formação dos Funcionários da Educação

ProInfo – Programa Nacional de Informática na Educação

ProUni – Programa Universidade Para Todos

PSS – Processo Seletivo Simplificado

PT – Partido dos Trabalhadores

Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

Sage – Sistema de Acompanhamento da Gestão Escolar

Saresp – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEB – Secretaria de Ensino Básico (do Mec)

Sebrae – Serviço de Apoio às Pequenas e Médias Empresas

Seduc – Secretaria de Estado da Educação

Seed, Seeds – Secretaria(s) Estadual(ais) de Educação

Sefor – Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza

Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Sige – Sistema Integrado de Gestão Escolar
Sine – Sistema Nacional de Emprego
SP – Estado de São Paulo
Spaace – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SSP – Secretaria de Segurança Pública
Telecurso 2000 – Sistema de Educação Brasileiro por Televisão
TIC, TICs – Tecnologia(s) de Informação e Comunicação
TRI – Teoria da Resposta ao Item
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UF, UFs – Unidade(s) Federada(s)
Ufac – Universidade Federal do Acre
UFC – Universidade Federal do Ceará
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef – The United Nations Children’s Fund – Fundo das Nações Unidas
para a Infância
USTDA – United States Trade and Development Agency
ZAP, ZAPs – Zona(s) de Atendimento Prioritário

Lista de tabelas

Tabela 1 – Evolução na matrícula de ensino médio – 2000/08.....	38
Tabela 2 – Percentual de oferta do ensino médio, por faixa etária – 2005/07.....	38
Tabela 3 – Motivos para a evasão escolar de jovens entre 15 e 17 anos – 2006.....	39
Tabela 4 – Taxa de aprovação do ensino médio – 1997/2007.....	40
Tabela 5 – Percentual de alunos do 3º ano do ensino médio com proficiência acima da meta em Português (acima de 300 pontos) – Saeb/Prova Brasil – 2007.....	41
Tabela 6 – Série histórica do Ideb para o ensino médio – 1997/2007.....	42
Tabela 7 – Características das escolas estudadas, por Estado investigado.....	45
Tabela 8 – Níveis e modalidades de ensino, por Estado investigado.....	46
Tabela 9 – Existência de bibliotecas nas escolas da amostra.....	47
Tabela 10 – Salas de leitura nas escolas da amostra de São Paulo.....	48
Tabela 11 – Presença de laboratórios de informática nas escolas da amostra.....	48
Tabela 12 – Acesso à internet nas escolas da amostra.....	49
Tabela 13 – Taxas de aprovação e reprovação no ensino médio nos Estados que fizeram parte da pesquisa – 2000/06.....	50
Tabela 14 – Características dos professores das escolas selecionadas: sexo e formação (%)......	50

Tabela 15 – Características dos professores das escolas selecionadas: turnos em que trabalham (%)	52
Tabela 16 – Características dos professores das escolas selecionadas: tempo de trabalho (%).....	52
Tabela 17 – Características dos professores das escolas selecionadas: conforto (%)	53
Tabela 18 – Características dos professores das escolas selecionadas: lazer (%)	53
Tabela 19 – Número de instrumentos, participantes e itens, por Estado	56
Tabela 20 – Uso da biblioteca segundo professores e alunos	60
Tabela 21 – Uso do laboratório de informática segundo professores e alunos.....	60
Tabela 22 – Usos atribuídos à avaliação pelos professores dos Estados selecionados.....	62
Tabela 23 – Estratégias utilizadas pela escola para apoiar alunos com dificuldade de aprendizagem.....	64
Tabela 24 – Fatores responsáveis pelo sucesso das escolas estudadas, segundo os alunos, nos quatro Estados investigados.....	72
Tabela 25 – Quem participa das reuniões de elaboração do PPP, segundo coordenadores e diretores	77
Tabela 26 – Projetos voltados para os alunos, segundo coordenadores e estudantes	89
Tabela 27 – A proposta curricular nas escolas, segundo diretores coordenadores e professores, nos diferentes Estados investigados	101

Lista de gráficos, figuras, quadros e diagrama

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxa de escolarização líquida no ensino médio – 2005/07.....	39
Gráfico 2 – Proficiência de Português no Saeb/Prova Brasil, de escolas estaduais de ensino médio – 1995/2007.....	40
Gráfico 3 – Proficiência de Matemática no Saeb/Prova Brasil, de escolas estaduais de ensino médio – 1995/2007.....	41
Gráfico 4 – Taxas de reprovação nas escolas da amostra	51
Gráfico 5 – Expectativa de diretores e coordenadores das escolas estudadas a respeito da continuidade de estudo de seus alunos	66

FIGURAS

Figura 1 – Visão articulada das características recorrentes de práticas encontradas no ensino médio dos diferentes Estados investigados.....	22
Figura 2 – Modelo integrado dos fatores envolvidos na efetividade da escola	33
Figura 3 – Círculo virtuoso encontrado nas escolas.....	58
Figura 4 – Variáveis contempladas no estudo	113

QUADROS

Quadro 1 – Resumo dos critérios para a seleção das escolas.....	44
Quadro 2 – Instrumentos de pesquisa	55
Quadro 3 – Políticas públicas comuns aos diferentes Estados.....	131

DIAGRAMA

Diagrama 1 – Visão articulada das oito características recorrentes de práticas encontradas no ensino médio dos diferentes Estados investigados.....	237
--	-----

Apresentação

A América Latina tem sido palco de várias ondas de reformas educativas e, ao que tudo indica, outras ainda se fazem necessárias. Retomando a história recente, a primeira onda de reformas pretendia garantir vagas e escola para todos. A partir do final dos anos 80, inicia-se a segunda geração de reformas, caracterizada pela ênfase na descentralização administrativa, buscando alcançar uma melhor distribuição das matrículas entre as redes estaduais e municipais. No final dos anos 90, a terceira geração de políticas volta-se para o interior dos próprios sistemas de ensino, dando destaque à avaliação, ao currículo, aos resultados da aprendizagem e à obtenção de metas, um conjunto de iniciativas que reforça o processo de responsabilização e accountability adotado pelos governos federal e estaduais (Neubauer, Silveira, 2009).

No Brasil, desde meados dos anos 90, o governo federal assumiu uma posição proativa em relação à educação básica. Sua atuação faz-se mais presente em três grandes áreas: novo perfil de financiamento da educação, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef); estabelecimento de sistemas nacionais de avaliação, com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); e reforma do ensino médio, caracterizada, num primeiro momento, pela separação, nesse nível de ensino, da educação profissional. A definição de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) acompanhou, com igual importância, todas essas ações. Essas políticas tiveram continuidade e se aprofundaram nos anos recentes, com a presença do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) substituindo o Fundef, da Prova Brasil (de natureza censitária), da construção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e

do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com planos de metas para as diferentes instâncias do sistema educacional. Em 2009, o Ministério da Educação (MEC) apresentou mudanças no perfil do Enem e um programa para o ensino médio, desenvolvido em articulação com Estados e escolas e tendo como foco o currículo e a organização pedagógica da escola. Esse movimento, ocorrido nos últimos 15 anos, foi acompanhado por políticas de descentralização, modernização dos sistemas e acesso às tecnologias da informação, bem como revisão das carreiras dos professores e introdução de incentivos para estimular a melhoria do desempenho das escolas.

As medidas desencadeadas pelo governo federal têm como meta implementar no País uma política de accountability (Fernandes, Gremaud, 2009), para melhoria na qualidade da educação, ou seja, elas consistem em um conjunto de ações pelo qual os sistemas educacionais e as escolas deveriam sentir-se responsáveis pelos resultados a serem alcançados. No entanto, uma vez que as escolas de educação básica são administradas e financiadas com recursos dos Estados e dos municípios, que não respondem diretamente à União, a accountability pretendida é de natureza indutora e, conseqüentemente, possui limites. Ciente desse problema e tentando contorná-lo, o MEC estabeleceu o Plano de Ações Articuladas (PAR), que busca, por meio de financiamentos e parcerias com Estados e municípios, assegurar o comprometimento dessas instâncias administrativas com a obtenção dos padrões propostos pela União no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Dentro desse contexto, a pesquisa “Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil” originou-se em 2008, quando o MEC iniciou entendimentos com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) tendo em vista a necessidade de aprimoramento das políticas públicas nesse nível de ensino e a importância que o tema assumia para o Ministério. Em dezembro do mesmo ano, o BID aprovou uma doação do Fundo Social e assinou convênio de Cooperação Técnica com o MEC. Em 2009, entrou-se em acordo com as Secretarias Estaduais de Educação (Seeds), realizou-se a pesquisa de campo em 35 escolas de quatro Secretarias (AC, CE, SP e PR) e analisaram-se os resultados preliminares com os Estados e com o MEC. Este relatório descreve e analisa os dados coletados na pesquisa, que teve duplo objetivo:

- A. Identificar os fatores responsáveis pela efetividade de 35 unidades escolares de ensino médio localizadas nos Estados do Acre, do Ceará, do Paraná e de São Paulo, notadamente aqueles relacionados às práticas que mais de perto se associam ao sucesso escolar dos seus alunos.
- B. Analisar alguns aspectos das atuais políticas públicas consideradas mais importantes para o ensino médio em cada um dos Estados, sua articulação

com as políticas do MEC e a percepção dos atores das escolas e das Seeds sobre sua relação com a gestão das escolas.

A pesquisa procurou apontar práticas características encontradas em escolas cujos alunos do ensino médio apresentaram bom desempenho. Elas foram compreendidas como as “melhores práticas” por se vincularem a uma diferença positiva na qualidade da escolarização. A caracterização dessas práticas foi feita a partir da identificação de alguns pontos-chave presentes nas escolas, os quais desempenham, na opinião dos protagonistas das equipes escolares, um papel fundamental nos bons resultados obtidos por seus estudantes, tanto em termos de permanência como de aprendizagem. Esses pontos-chave respondem às questões: O que fazem os educadores dessas escolas – gestores e docentes – que agrega valor à aprendizagem dos alunos? Quais fatores vêm garantindo o progresso escolar e a aprendizagem dos alunos dessas escolas e contribuindo para que eles tenham um desempenho além do esperado? Esses fatores permitem identificar um conjunto de “melhores práticas” presentes, em maior ou menor grau, em todas as escolas pesquisadas.

Nas escolas que integram o estudo, as práticas identificadas articulam-se de forma sistêmica (ver Figura 1), apresentando-se como nodais para seu sucesso. A ênfase em uma ou em outra é peculiar a cada uma das instituições de ensino; a forma como elas se manifestam responde à identidade de cada escola e resulta dos modos como as escolas se apropriam de sua história, das normas institucionais e do que delas se espera, formando uma cultura própria de responsabilidade (accountability interna) cujo foco é a aprendizagem dos alunos. Todas as ações demonstram preocupação com a apreensão de conteúdos e com o desenvolvimento de competências e de habilidades dos estudantes.

A ênfase na aprendizagem traduz-se, em parte das escolas estudadas, na priorização do bom desempenho em avaliações externas e, sobretudo, nos exames vestibulares. Para outro grupo de escolas, no entanto, a tônica está no equilíbrio entre o bom desempenho acadêmico e a adequada participação na vida social e no exercício da cidadania, mediante vivências democráticas e positivas. Em ambos os casos, a preocupação com a aprendizagem dos alunos leva as equipes escolares a elaborarem um plano que pode ser ora mais ora menos explícito, mas que indica onde se pretende chegar. A partir daí, ações tidas como necessárias ao bom funcionamento das escolas são desencadeadas, buscando: a) assegurar que existam regras e/ou normas de convivência claras e aceitas por todos; b) promover um elevado senso de responsabilidade profissional; c) promover expectativas positivas em relação ao desempenho dos alunos; d) preservar e otimizar o tempo escolar.

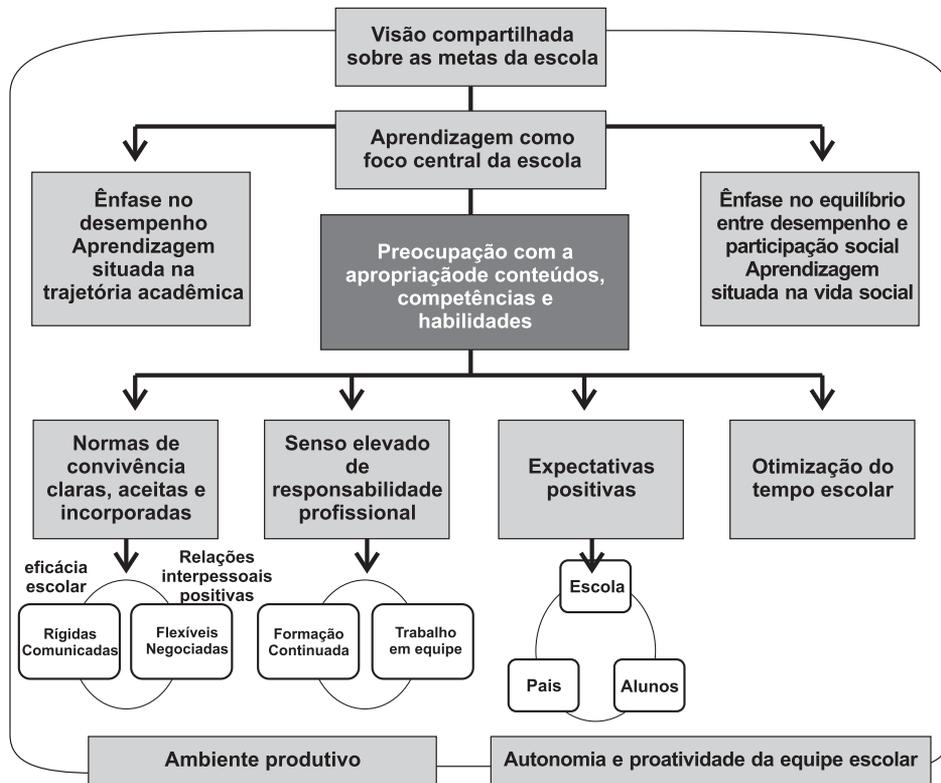


Figura 1 – Visão articulada das características recorrentes de práticas encontradas no ensino médio dos diferentes Estados investigados

Essas escolas caracterizam-se por forte presença de gestores que lideram e organizam a escola como ambiente agradável e propício à aprendizagem. A presença de normas de convivência claras, conhecidas e acordadas por todos garante um ambiente disciplinado, propício à atenção, à reflexão, ao debate, ou seja, provê as condições tidas como imprescindíveis ao ensino-aprendizagem formal. Dois tipos de condução foram observados: o primeiro adota regras rígidas, hierarquicamente comunicadas a todos os membros da comunidade escolar, buscando a eficácia do processo de ensino-aprendizagem; já o segundo trabalha com normas mais flexíveis, considerando que o processo ensino-aprendizagem depende da apropriação de condutas validadas por relações interpessoais positivas. Criam-se, assim, condições para um trabalho focado no aluno, marcado pela responsabilidade profissional dos professores, que não faltam, valorizam o trabalho em equipe e buscam aprimorar sua formação profissional.

As escolas pesquisadas, diferentemente de tantas outras, foram capazes de construir um ambiente marcado por: lideranças fortes, grande identidade de valores, normas claras para a convivência, objetivos comuns, planejamento claro, trabalho coletivo, expectativas de desempenho elevadas para alunos e professores, momentos e espaços reservados para atividades de reforço e recuperação da aprendizagem. Os gestores ocupam uma posição central, exercendo liderança sobre os demais participantes do processo educativo. Esse trabalho é pleno de expectativas marcadamente positivas a respeito dos estudantes e compartilhadas com suas respectivas famílias, incentivando-as a manter a escola no centro de suas prioridades e do projeto de vida dos seus filhos. Paulatinamente vai se instalando na comunidade escolar a convicção de que todos podem ensinar bem e aprender com sucesso, algo que exige, por sua vez, uma maximização do tempo escolar, que precisa ser assegurada por docentes que se empenham em chegar na hora, fazer bom uso do tempo das aulas, estimulando, conseqüentemente, os alunos a participarem desse mesmo empenho em fazer mais e melhor.

Esses pontos devem ser considerados como referentes para as políticas educacionais preocupadas em aprimorar a prática cotidiana das escolas, uma vez que a identificação e compreensão dessas práticas permitem extrair recomendações para subsidiar a tomada de decisão do MEC e das Seeds quanto ao aprimoramento da educação básica no País.

Apesar das características e especificidades dos contextos observados nos quatro Estados pesquisados, os programas estaduais para o ensino médio implementados recentemente e as percepções dos atores entrevistados sobre eles indicam forte convergência das políticas estaduais para atingir as metas propostas no âmbito federal. Dessa forma, as políticas de ensino médio dos diferentes Estados convergem para ações semelhantes: diretrizes e materiais curriculares; programas de recuperação e enriquecimento da aprendizagem; capacitação de professores, avaliações do rendimento escolar e uso de seus resultados para priorizar as diferentes ações e alcançar as metas acordadas. O foco das ações volta-se, portanto, mais para o interior da sala de aula, com ênfase em projetos de revisão de conteúdos que preparem os alunos para se saírem bem nas avaliações nacionais e estaduais, de modo a ganhar acesso ao ensino superior e alcançar as metas da escola, tal como previsto pelo Ideb, respondendo, assim, à política de *accountability* do MEC.

Independentemente das várias ações e políticas desencadeadas pelo MEC e pelos Estados para o ensino médio nos últimos 15 anos, bem como da garantia de maior quantidade de verbas para a educação, o padrão de desempenho e as taxas de aprovação dos alunos desse nível de ensino ficaram, nesse período, de modo geral, praticamente “estacionados”, confirmando o que têm mostrado as pesquisas nacionais e internacionais: mudanças significativas em sistemas educacionais complexos são difíceis de serem

implementadas e, mais ainda, de se consolidarem. Mesmo assim, é preciso propor novas mudanças que permitam potencializar e consolidar os avanços anteriormente ocorridos.

Com esse objetivo, procurou-se, com o apoio da literatura sobre mudanças em sistemas educacionais, das práticas das escolas investigadas e das percepções de seus profissionais sobre as políticas públicas, tirar algumas lições que permitam delinear medidas futuras para os sistemas educacionais seguirem seu propósito de aprimorar a qualidade do ensino oferecido em suas escolas. As análises identificaram alguns temas críticos para melhorar os resultados das escolas e das redes e que devem, por isso, ser objeto de atenção das políticas públicas:

- i) a organização das redes estaduais tanto em termos de infraestrutura quanto de professores, referente estrutural que define o contexto para a gestão das escolas;
- ii) a coerência ou alinhamento entre a proposta curricular (o conteúdo), os materiais e a capacitação e as avaliações externas; e
- iii) o desenvolvimento das capacidades tanto das equipes escolares quanto dos órgãos descentralizados das Secretarias para acompanhar e apoiar pedagogicamente as escolas.

Em termos de recomendações para as políticas públicas voltadas para a melhoria dos resultados do ensino médio, as análises efetuadas parecem indicar que é necessário repensar alguns pontos nodais desses sistemas, que podem ser assim sumariados:

- a. Destaca-se a importância de se romper com o isolamento das escolas, favorecendo a comunicação e a troca de experiências entre elas e entre elas e os órgãos descentralizados das Secretarias. Este é um enorme desafio, principalmente em redes de ensino grandes e complexas.
- b. A organização das redes de ensino e de seus profissionais deve permitir atividades de planejamento, coordenação e avaliação e favorecer o trabalho coletivo nas escolas e em conjunto com outras escolas e com os diferentes órgãos das Secretarias.
- c. Deve-se buscar fortalecer e modificar o papel dos órgãos intermediários das Seeds, focado no acompanhamento e apoio pedagógico às escolas, e não restringi-lo à fiscalização burocrática. Faz-se necessária uma postura proativa para criar, junto com as equipes escolares e seus diretores, propostas de ação focadas nas estratégias de implementação, nas escolas, das políticas e programas

delineados no nível central. Essa pode ser, de fato, a nova função dos órgãos regionais: fornecer apoio, incentivo e condições para se alcançar acordos em termos de quais são as estratégias mais eficientes de ensino e de solução dos problemas enfrentados pelas escolas.

- d. Investir no desenvolvimento das capacidades das equipes escolares, in loco, superando as atuais estratégias em geral centralizadas, na maior parte das vezes com conteúdos comuns para grupos diversos de professores, definidas por diferentes grupos ofertantes e sem considerar a realidade e a necessidade das escolas.
- e. Melhorar a apropriação dos resultados da avaliação externa, pelo conjunto dos atores escolares. As avaliações precisam estar alinhadas com o restante das políticas, e seus resultados requerem ser trabalhados e compreendidos pelos professores de modo que possam usá-las no seu trabalho de planejamento e práticas pedagógicas e articulá-las com outros instrumentos internos de avaliação desenvolvidos nas próprias escolas.

O presente relatório está dividido em duas partes relacionadas aos dois objetivos da pesquisa. Na Parte A, busca-se estabelecer os fatores responsáveis pela efetividade das escolas. Ela está subdividida inicialmente em uma revisão da literatura sobre escolas eficazes e uma breve contextualização do ensino médio no Brasil. Depois são apresentados alguns aspectos metodológicos, os resultados contendo oito práticas recorrentes nas escolas analisadas e tidas como responsáveis pela efetividade dessas escolas e, no final, algumas conclusões e propostas de intervenção relacionadas a este tópico da pesquisa.

Na Parte B são analisadas as políticas públicas relacionadas à efetividade dessas escolas e a percepção dos atores envolvidos em suas implementações tanto nas secretarias como nas próprias escolas. Essa parte também está subdividida em cinco itens, fazendo inicialmente a recuperação de alguns pontos destacados na literatura e em outras pesquisas sobre o assunto e, em seguida, uma contextualização das políticas federais recentes sobre o ensino médio e dos aspectos convergentes das políticas dos quatro Estados investigados. Finalmente são analisados mais detidamente alguns aspectos dessas políticas, permitindo assim extrair as conclusões e recomendações que encerram a parte B do relatório.

PARTE **A**

Introdução

Esta parte está dividida em cinco tópicos. No primeiro, a perspectiva teórica adotada no estudo é apresentada por meio de uma breve síntese da literatura sobre ‘escolas eficazes’. Uma breve contextualização do ensino médio no Brasil é feita no segundo tópico. No terceiro podem ser encontrados aspectos metodológicos da pesquisa, como a seleção da amostra de escolas e os resultados obtidos, por meio de estudos preliminares e com base em dados secundários, tanto sobre a situação educacional dos Estados estudados para subsidiar a elaboração dos instrumentos como sobre os aspectos infraestruturais das escolas. Em seguida, no quarto tópico, os achados do trabalho de campo realizado junto às escolas, na forma de práticas recorrentes que podem explicar seu bom desempenho, são fornecidos e analisados. Finalmente, seguem-se no quinto tópico as considerações finais desta parte do estudo.

1 Enfoque teórico: uma síntese da literatura sobre “escolas eficazes”

Estudos sobre a eficácia das escolas e sobre os fatores que levam uma escola a ser eficaz começaram na década de 90. Mas como definir o que é claramente efetivo em uma escola e como distinguir entre tantas e diversas definições? Os problemas começam quando se pergunta se essas definições fazem sentido: como há muito se sabe, a depender da clientela da escola, se ela advém de meios socioeconômicos privilegiados, com pais letrados, lazer diversificado, livros à disposição em casa, a aprendizagem escolar é mais fácil. O que interessa, portanto, é identificar os fatores ou os aspectos que aumentam a aprendizagem escolar em todas as escolas, independentemente da origem dos alunos que as frequentam. Mais importante ainda é conhecer o que leva crianças pertencentes às classes menos favorecidas socioeconomicamente a conquistar elevados resultados em avaliações de rendimento. Quais são esses fatores? Eles podem ou não ser generalizados para as demais escolas? Vale lembrar que uma escola envolve diferentes disciplinas escolares e diferentes objetivos a serem alcançados no campo cognitivo, afetivo e social. Assim, será que um determinado fator atinge apenas uma área do conhecimento ou um grupo de objetivos? Ou, ao contrário, esse mesmo fator pode influenciar todos os outros?

Esse campo de estudo e de pesquisa é marcado por diversas abordagens, conceitos e modelos, tornando difícil identificar quais apresentam uma ideia mais ampla dos

fatores responsáveis por alunos motivados, envolvidos com a própria aprendizagem e bem-sucedidos. A literatura aponta que o Estado atual do conhecimento ainda não é preciso; muito embora já se disponha de um corpo de informações acerca dos fatores que influenciam o rendimento escolar, há ainda muito a ser aprendido. A despeito de ser importante, para aqueles que tomam decisões, conhecer aquilo que já existe, ainda falta investigar um amplo espectro de fatores contextuais.

Pretende-se, aqui, fazer um breve resumo dos fatores apontados como responsáveis pela eficácia das escolas, que, em função do grande número de estudos, pode não ser exaustivo. Lockheed e Verspoor (1991, p. 19) mostraram que “a pesquisa sobre o efeito das escolas na aprendizagem dos alunos fornece ampla evidência de que variações nas características das escolas estão associadas a variações nos resultados escolares”. Haddad et al. (1990) apontam que várias fontes confirmam que a boa qualidade da escolarização está associada à experiência dos docentes e seu nível de motivação, presença de livros didáticos, realização de lições de casa, duração da jornada escolar anual, inclusive quando as diferenças de origem dos alunos são controladas.

Franco et al. (2006), fazendo uso dos dados do Saeb 2001 para a 4ª série do ensino fundamental em Matemática, procurou identificar as características escolares responsáveis pela eficácia escolar e pela equidade intraescolar, bem como o efeito, na equidade, de características escolares associadas tanto à eficácia escolar como ao aumento das desigualdades no interior das escolas. Os resultados apontaram que as escolas que fazem diferença no rendimento escolar são aquelas que oferecem um clima acadêmico propício, passando lições de casa e as corrigindo, oferecendo uma pequena biblioteca na sala de aula para os alunos e mantendo uma boa atmosfera disciplinar, com um diretor presente e atuante, capaz de levar os professores a colaborar entre si, além da disporem de equipamentos em bom estado de conservação e contarem com os recursos humanos necessários e com insumos financeiros para seu funcionamento.

O estudo, contudo, conclui que é preciso estar atento ao fato de que as políticas e práticas voltadas para melhorar a qualidade da educação eventualmente aumentam a desigualdade na distribuição social do rendimento escolar. Os resultados sugerem, como indicam os autores, que tais políticas precisam ser acompanhadas por outras que busquem promover a equidade intraescolar, abandonando o pressuposto de que, por tentarem aprimorar a qualidade da educação, podem equacionar, automaticamente, as diferentes dimensões da equidade.

Em países como o Brasil, as escolas devem ensinar a todos que a frequentam as habilidades previstas no currículo, que incluem domínio da língua materna, dos sistemas numéricos, de comunicação e expressão e de resolução de problemas. Para tanto, cabe

discernir entre três frentes distintas, todas elas potencialmente importantes para melhorar o rendimento escolar: a) a “eficiência interna” das escolas, quando se maximiza os recursos já presentes nas escolas; b) a “eficiência externa”, por meio da qual se pretende ajudar os alunos a alcançar, quando adultos, uma melhor qualidade de vida; e c) a expansão das matrículas, diminuindo as desigualdades existentes entre as distintas regiões do País.

Do ponto de vista teórico, cabe distinguir entre eficiência e efetividade, bem como entre o que se denomina interno e externo. Para Lockheed e Hanushek (1988), a eficiência refere-se à razão entre *inputs* e *outputs*, de modo que um sistema mais eficiente alcança, em se mantendo todo o resto igual, melhores resultados para um determinado grupo de insumos ou adquire níveis comparáveis de resultados para um grupo menor de insumos. Resultados educacionais referem-se ao crescimento ou desenvolvimento obtido pelos estudantes em função de experiências educacionais específicas. Insumos, por sua vez, são entendidos como livros didáticos, salários de professores, jornada de trabalho, etc. Pode-se dizer portanto que, para os autores acima mencionados, eficiência está restrita a insumos financeiros e efetividade, aos insumos não financeiros. Desse modo, aprendizagem é vista como algo “interno”, enquanto que salários são considerados “externos”. Consequentemente, eficiência externa é equiparada à relação custo-benefício, algo que inviabiliza essa classificação, uma vez que iguala eficácia interna com custo-efetividade.

Dificuldades como essas continuam. Questiona-se o que deve ser considerado como insumo e como se pode mensurá-lo, se é que o seja. De igual maneira, como definir e medir resultados? Independentemente das definições adotadas, existem várias tentativas de melhorar a relação insumos/resultados, como, por exemplo, alcançar os mesmos resultados com menos insumos (ou com insumos mais baratos), aumentar os resultados diante dos mesmos insumos (reduzindo, por exemplo, o absenteísmo dos professores) e realocar os recursos existentes para outros aspectos que possam aumentar os resultados. Eficiência, no entanto, pode não ser a única preocupação das políticas públicas em Educação, uma vez que é preciso levar em conta fatores de ordem política, social e educacional para tomar decisões quanto às prioridades e às melhores formas para alcançá-las.

Dessa maneira, Urwyck e Junaidu (1991) indicam que há duas orientações contrastantes no que diz respeito à boa qualidade em Educação: a “eficiência técnica” e a “eficiência pedagógica”. Para os autores, a primeira refere-se aos insumos (duração da jornada, salário pago aos professores, recuperação nas férias, materiais e instalações disponíveis, como livros didáticos, bolsa-escola e laboratórios – línguas, informática, Física, Química e Biologia –, capacitação docente, transporte e merenda escolar, parcerias, parâmetros curriculares, etc.). Já a segunda não dá tanta ênfase aos insumos externos ou aos seus efeitos, priorizando aspectos mais afetos às qualidades da equipe pedagógica

(habilidade e motivação para ensinar, padrão de organização escolar, métodos de ensino, clima da escola, reforço escolar, propostas pedagógicas diversificadas, etc.).

Tudo isso deixa explícito que a efetividade da escola não depende apenas dos resultados finais dos alunos durante sua escolarização, mas também de quais melhorias foram observadas no desempenho dos estudantes à luz dos contextos sociopolíticos e econômicos das escolas. Assim, se é verdade que a maioria dos estudos brasileiros sobre a efetividade das escolas utiliza os resultados de exames – Saeb, Enem e Enade – como indicadores de qualidade, há, ainda, um rico acervo de dados acerca do que parece ser essencial para se contar com uma educação de qualidade. O Anexo I mostra o que é tido como indispensável para que isso venha a ser alcançado.

Dessa forma, é possível partir de um modelo integrado (Scheerens, 1990) no qual a efetividade da escola depende do contexto em que ela se situa, bem como dos insumos que incidem no processo escolar e da forma como eles resultam (ou não) nas metas e objetivos alcançados.

É fundamental, porém, verificar as razões pelas quais as escolas têm sucesso e quais são os recursos utilizados para alterar as práticas pedagógicas que transformam o comportamento e o desempenho dos estudantes. Rutter et al. (2008), com base nos resultados obtidos em escolas secundárias localizadas no centro de Londres, apontaram aspectos centrais para a pesquisa sobre a efetividade das escolas. Esse estudo avançou, e muito, em relação aos anteriores, na medida em que nele se confirmou, mais uma vez, que sucesso nos exames, frequência às aulas, indisciplina e delinquência juvenil são aspectos que variam muito nas escolas de ensino médio, explicitando que:

- tais diferenças não se justificavam exclusivamente por meio das características dos alunos, já presentes antes de seu ingresso na escola secundária: elas resultavam das experiências vividas por eles nesse nível de escolaridade em escolas específicas, o que estabelece mais fortemente a relação entre processos e resultados escolares;
- as variações nos resultados foram sistematicamente e fortemente associadas às características das escolas, entendidas enquanto instituições sociais. As escolas, segundo os autores, podem ser uma força positiva mesmo em áreas não privilegiadas.

Nesse sentido, uma análise mais aprofundada sobre como diferentes fatores envolvidos nos processos escolares se articulam e qual é seu impacto nos resultados alcançados no ensino médio orientará a pesquisa qualitativa desse projeto, descrita no terceiro tópico.

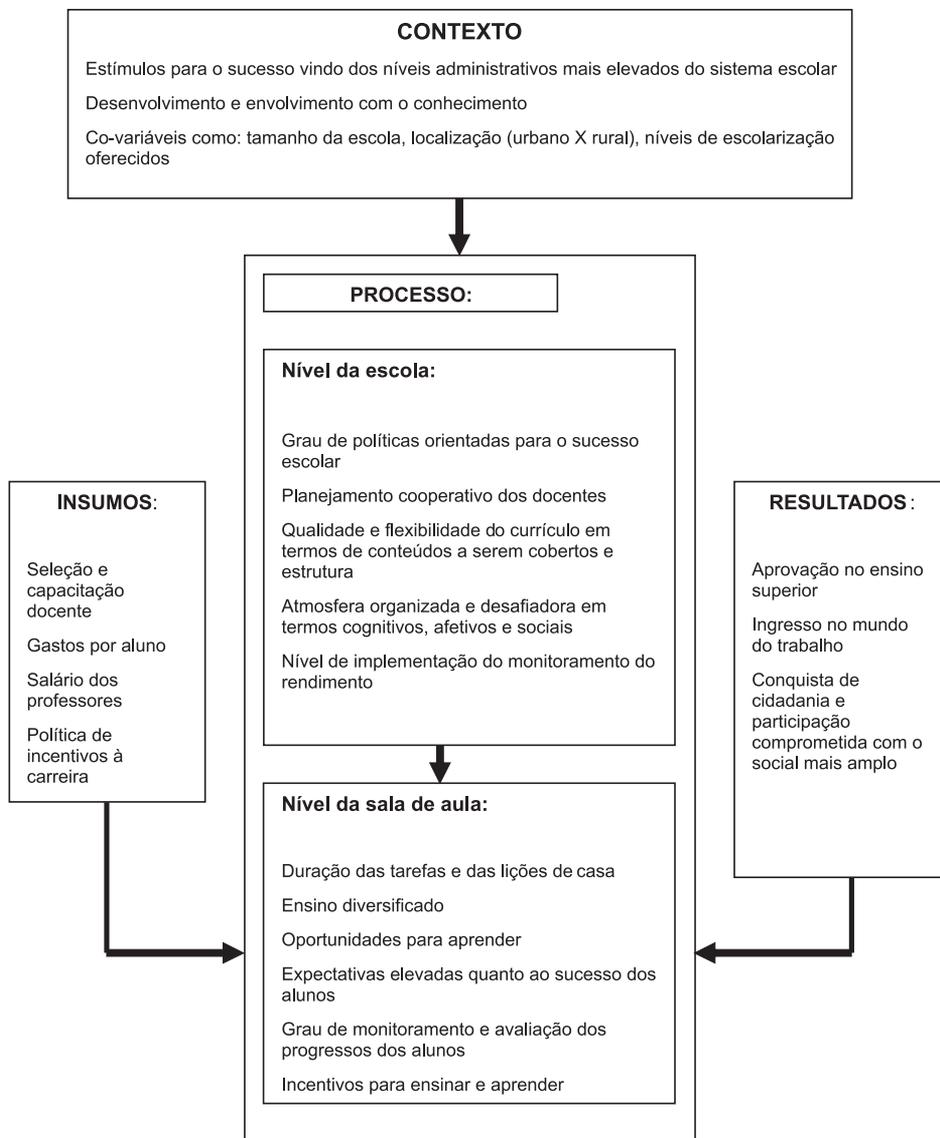


Figura 2 – Modelo integrado dos fatores envolvidos na efetividade da escola

2 Breve contextualização do ensino médio no Brasil

O ensino médio tem alcançado crescente expressividade no cenário nacional nos últimos anos. Embora esse nível de ensino esteja presente nas políticas educacionais e no debate acadêmico desde a década de 60, é somente na virada do século 20 para o século 21 que ele se torna visível para milhares de jovens que anteriormente não o podiam frequentar. Várias são as razões para que as atenções se voltem atualmente para a escola média, não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina. As primeiras, de caráter mais amplo, referem-se às diversas mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais da contemporaneidade. O novo modelo de globalização das sociedades atuais, baseado na flexibilização e na integração dos processos de trabalho, demanda dos trabalhadores não apenas conhecimentos técnicos e explícitos, mas também amplas habilidades cognitivas e certas características comportamentais, como: capacidade de abstração, de raciocínio, de domínio de símbolos e de linguagem matemática para a leitura de modelos e antecipação de problemas, aleatórios e imprevistos; iniciativa, responsabilidade, cooperação, criatividade, capacidade de decisão, para o trabalho em equipe, para a visualização das regras de organização, das relações de mercado, etc. (Hirata, 1996; Paiva, 1995).

34

Ao lado disso, essas mudanças ocorridas no mundo do trabalho vêm pondo em xeque os marcos de entrada na vida adulta e tornando mais difícil a transição para essa etapa da vida, que se torna um processo mais ou menos longo, complexo e aleatório (Attias-Donfut, 1996; Dubar, 1998; Galland, 1996): o período de formação se estende e não há necessariamente entrada no mercado de trabalho. Todas essas mudanças ocasionaram reformas educacionais em nível mundial, com o desafio de conceber e executar um sistema capaz de prover uma educação mais sólida que permita aos indivíduos transitar entre situações de emprego diversas, diante das crescentes demandas por qualificação e do esfacelamento da ideia de carreira. Daí a ênfase na formação continuada de competências para garantir a “empregabilidade” das pessoas, isto é, a capacidade de inserir-se e manter-se em um mercado de trabalho em constante mutação. Na verdade, o objetivo maior da escolarização é dotar o sujeito da capacidade de aprender continuamente ao longo da vida e de gerir sua trajetória profissional diante da instabilidade e da precarização do mercado e das relações de trabalho.

Por outro lado, cabe à escola possibilitar a construção de conhecimentos e valores que contribuam para a consolidação de uma cidadania democrática, especialmente no contexto de desigualdades sociais, violência social, dificuldades em termos de referências e modelos oferecidos. Vê-se, assim, que todos os aspectos descritos concorrem para um

progressivo alongamento do tempo em que os jovens passam no interior da instituição escolar – embora ela seja apenas uma entre as várias agências de educação e socialização das novas gerações –, implicando maior compreensão acerca da “educação básica”.

No Brasil, todos esses impactos teóricos e práticos revertem e se fazem presentes na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que prevê a progressiva extensão da obrigatoriedade do ensino médio.¹ Na década de 90, em um país cuja média de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade girava em torno de cinco anos (Brasil, 1995), tratava-se primeiramente de garantir a democratização do acesso ao ensino fundamental. As medidas tomadas nos últimos 15 anos de universalização e correção do fluxo no interior do sistema favoreceram efetivamente a continuidade dos estudos até a 8ª série. Com isso, houve forte pressão dos concluintes do ensino fundamental para a entrada no ensino médio. Simultaneamente, a demanda dos jovens por maior escolaridade diante das exigências do mercado de trabalho fez com que houvesse explosão das matrículas nesse nível de ensino. De fato, de 5.739.077 matrículas no ensino médio em 1996, há um salto para 9.169.357 em 2004, uma evolução de 59,8%.

Após 2004, entretanto, observa-se uma estagnação das matrículas, com relativo declínio dos indicadores de rendimento escolar. Adicionalmente – e para piorar essa situação –, o Brasil, ao contrário de muitos países, está atravessando um período em que há uma crescente geração de empregos, concomitantemente a baixas taxas de desemprego e possível aumento de novos postos de trabalho imediatos e futuros, que acabarão por não serem preenchidos por ausência de políticas públicas adequadas. O pré-sal, a próxima copa do mundo a ser aqui sediada, as Olimpíadas, os investimentos em infraestrutura, etc., irão com certeza demandar mão de obra qualificada, que, lamentavelmente, não está sendo preparada para isso. O quadro geral mostra-se, portanto, preocupante: há empregos disponíveis, mas falta mão de obra qualificada para preenchê-los.

A universalização tardia do ensino fundamental no Brasil é a principal razão para que o nível médio só apareça na agenda pública, com força nunca antes vista, na última década. Se a Lei nº 5.692/71 – que instituiu a profissionalização universal e compulsória para todos os alunos que cursassem o denominado ensino de 2º grau – teve grande impacto no debate acadêmico, ela atingiu menos de 1/5 dos jovens brasileiros entre 15 e 19 anos. Já é consenso na área educacional de que há uma histórica dualidade estrutural na educação brasileira, a saber, uma educação geral/propedêutico-acadêmica para as elites e uma

¹ Recentemente foi proposta pelo governo federal a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos.

educação específica/técnica/profissional para as camadas populares (Franco, 1983; Zibas, 1992). Essa indefinição da escola média entre um ensino com caráter de terminalidade e outro voltado à continuidade tem sido acentuada há tempos pela literatura acadêmica como falta de identidade desse nível de ensino.

As várias leis de diretrizes e bases já elaboradas no País tentaram enfrentar essa tensão, sendo a 5.692/71 a mais expressiva e a mais criticada, por tentar resolvê-la compulsoriamente. A Lei nº 9.394/96 pretendeu abolir tal polêmica, ao considerar o ensino médio como “etapa de consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo e de preparação básica para o trabalho e a cidadania”. Estava embutido o pressuposto de que a formação profissional de qualidade só se faz mediante uma sólida educação geral, ou seja, a educação profissional não substitui a educação básica, devendo ser complementar a ela, de maneira integrada e articulada. De fato, o debate recente mostra que é preciso centrar esforços na formação geral, dando maior flexibilidade ao ensino médio. Como bem aponta Cláudio de Moura Castro (2009, p. 161):

36

Um dos maiores problemas do nosso ensino médio é que tenha optado por uma solução única, diante de um tão grande congestionamento de funções. O dilema mais grave está entre preparar para o trabalho ou preparar para o ensino superior. São coisas bem díspares e, quando nada, competem seriamente pelo tempo do aluno. Mas são ainda maiores as distâncias entre os valores e as atitudes que são funcionais em cada uma dessas opções.

A progressiva expansão do ensino médio traz outro desafio a ser enfrentado: a democratização do acesso implica maior heterogeneidade do corpo discente. A mudança do perfil do alunado traz consequências para o currículo, para os métodos pedagógicos e para a formação dos professores que lidam com um público cada vez mais diverso e sem histórico familiar de frequência a esse nível de ensino. Para tanto, a LDB estipulava que a estrutura curricular do ensino médio deveria contemplar uma base nacional comum, mas 25% dos conteúdos ficariam sob a responsabilidade das unidades escolares, de modo a contemplar as necessidades e os interesses regionais, locais e dos alunos. Ao preservar a autonomia dos sistemas estaduais e propiciar condições legais para que, a médio e a longo prazo, as escolas possam elaborar suas próprias propostas pedagógicas, de maneira diversificada, a lei buscava aprofundar o espírito descentralizador da proposta organizacional do ensino médio (Zibas, Ferretti, Tartuce, 2004).

Visando à promoção de uma “escola jovem” e inclusiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio – elaboradas no Parecer CEB/CNE nº 15/98 e instituídas com força de lei pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da resolução nº 3/98 – fazem a crítica da transmissão de conteúdos enciclopédicos e dos métodos tradicionais de ensino, buscando colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem. Para tanto, propõem como princípios norteadores do currículo o desenvolvimento de competências básicas, a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos, que têm em comum o protagonismo dos alunos e da comunidade.

A esses desafios soma-se outro mais recente e de diferente natureza: o crescimento das matrículas no ensino médio vem sofrendo nos últimos anos algumas alterações. Os últimos censos mostram uma reversão do crescimento das matrículas. Em termos nacionais, a partir de 2004 percebe-se a tendência de diminuição no total de matrículas do ensino médio.² Que razões estariam motivando a queda de matrículas no ensino médio? Falta de vagas? Desinteresse dos jovens? Desconexão com o mercado de trabalho? Muito provavelmente, segundo Cláudio de Moura Castro (2009), isso se deve a um conjunto de causas, a saber: a) a manutenção de um currículo abarrotado de conteúdos das mais diversas naturezas; b) a adoção de um mesmo vestibular para o ingresso em diferentes carreiras do ensino médio (vestibular/carreiras do ensino superior), que acaba por nivelar todas as escolas; c) a precariedade do corpo docente, em especial no que concerne às áreas das ciências exatas; d) o pouco tempo para ensinar e aprender tudo o que é previsto; e) a má gestão escolar; e, f) “as regras disfuncionais e o clientelismo político” (Castro, C. de M., p. 168). Tudo isso contribui, conclui Cláudio de Moura Castro, para que, diferentemente do que ocorre em outros países, o Brasil, ao invés de oferecer muitas e variadas opções de cursos e currículos, centre-se em um só modelo, que impõe aos jovens uma mesma formação, sempre frágil e desvinculada das reais necessidades do País e de seus anseios. Diante deste cenário, o MEC lançou recentemente o Programa Ensino Médio Inovador e propôs alterações no sistema de seleção do ensino superior com base no Enem.

A evolução das matrículas na atual década pode ser observada na Tabela 1. Percebe-se que a variação nas taxas de matrícula difere entre os Estados e temporalmente: São Paulo e Paraná apresentam uma queda acentuada que faz com que o número de alunos em 2008 seja menor do que em 2000. No Paraná, esta queda foi mais forte no início da década e em São Paulo, nos anos mais recentes. Já o Acre e o Ceará continuaram crescendo neste período, embora em ritmo menos acentuado.

² Alterações recentes na forma de coleta dos dados (Censo Escolar) também podem ter afetado parcialmente os números.

Tabela 1 – Evolução na matrícula de ensino médio – 2000/08

Brasil e UFs investigadas	2000	2003	Variação % 2000/2003	2004	2008	Variação % 2004/2008
Brasil	8.195.948	9.072.942	10,7	9.169.357	8.366.100	-8,8
Acre	25.110	28.497	13,5	29.736	33.113	11,4
Ceará	264.431	379.145	43,4	398.348	408.992	2,7
Paraná	491.005	467.896	-4,7	467.730	472.244	1,0
São Paulo	2.079.141	2.099.910	1,0	2.045.851	1.744.834	-14,7

Fonte: MEC/Inep/Deed, maio/2007.

Independentemente do decréscimo da população de jovens na última década, essa variação parece estar associada aos esforços feitos pelos Estados na década anterior para organizar o fluxo escolar e universalizar as matrículas. A Tabela 2 e o Gráfico 1, a seguir, apresentam taxa líquida de escolarização dos alunos de ensino médio nos Estados brasileiros, com destaque para os que foram aqui estudados.

No Paraná e em São Paulo, além das altas taxas brutas de escolarização da população de 15 a 17 anos, respectivamente 81,5% e 86%, o ensino médio tem taxa de escolarização líquida de pelo menos 70% (jovens com idade até 17 anos). No Acre e no Ceará, a taxa de escolarização, mais baixa, encontra-se em 57% e 52% respectivamente. Isso demonstra que tais Estados enfrentam desafios que vão além da problemática do acesso à escola.

Tabela 2 – Percentual de oferta do ensino médio, por faixa etária – 2005/07

Brasil e UFs investigadas	2005		2007	
	Até 17 anos	De 18 a 19 anos	Até 17 anos	De 18 a 19 anos
Brasil	52,0	23,9	55,9	23,7
Acre	48,8	25,7	57,0	24,9
Ceará	48,7	28,4	51,7	28,3
Paraná	70,8	22,0	70,5	18,6
São Paulo	71,5	18,2	74,5	20,8

Fonte: MEC/Inep, 2005 e 2007.

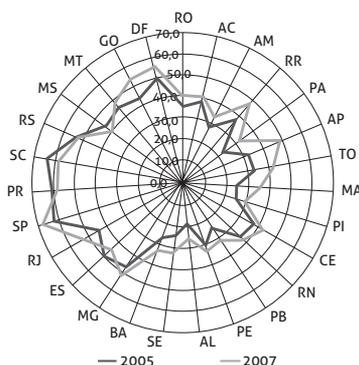


Gráfico 1 – Taxa de escolarização líquida no ensino médio – 2005/07

Fonte: Neri (2009).

Em recente pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE),³ constatou-se que 17,8% dos jovens da faixa etária de 15 a 17 anos estavam fora da escola. Porém, o que chamou a atenção foram os motivos pelos quais esses jovens não frequentavam a escola, sendo que mais de 40% alegaram falta de interesse. A Tabela 3 mostra as diferenças entre os Estados em relação aos motivos para a evasão.

Tabela 3 – Motivos para a evasão escolar de jovens entre 15 e 17 anos – 2006

Motivos alegados	Acre (%)	Ceará (%)	São Paulo (%)	Paraná (%)	Brasil (%)
Falta de oferta	26,56	7,10	11,83	7,53	10,89
Necessidade de trabalhar/obter renda	19,18	21,98	26,31	23,29	27,09
Falta de interesse	36,95	42,68	42,66	42,38	40,29
Outros	17,31	28,24	19,2	26,8	21,73

Fonte: Neri (2009).

Em relação à permanência bem-sucedida dos jovens na escola de ensino médio, ou seja, às chances de eles completarem esse nível com uma taxa mínima de repetência, pode-se dizer que não houve mudança significativa na última década. A taxa de aprovação para o Brasil, que estava em torno de 77% em 1997, caiu para 74% em 2007. A diminuição das taxas de evasão no período, provavelmente em decorrência do aumento das matrículas no diurno (de 25% para 50%), revelam que a repetência continua sendo o grande obstáculo à universalização do ensino médio, com qualidade, na maioria dos Estados brasileiros (MEC/Inep, 2007).

³ Suplemento especial da Pnad em 2006.

Tabela 4 – Taxa de aprovação do ensino médio – 1997/2007

Brasil e UFs investigadas	1997	1999	2001	2003	2005	2007
Brasil	76,7	76,4	77,0	75,2	73,2	74,1
Acre	70,3	73,4	72,8	78,1	74,2	75,9
Ceará	74,6	80,5	81,0	74,6	72,5	76,7
São Paulo	83,5	83,0	84,1	82,5	79,2	79,8
Paraná	76,2	77,6	73,0	76,1	73,7	79,7

Fonte: MEC/Inep/DTDIE.

Além disso, o desempenho insatisfatório dos jovens brasileiros em recentes avaliações nacionais (Saeb e Enem) e internacional (Pisa) acrescenta o problema da qualidade do nível médio àqueles já mencionados de acesso, permanência e fluxo. Apresenta-se nos Gráficos 2 e 3 o desempenho médio dos alunos no Saeb entre 1995 e 2007, podendo-se notar que, nos últimos anos, as duas disciplinas avaliadas mantêm-se praticamente em um mesmo patamar, ainda que maiores variações sejam encontradas em Língua Portuguesa (ligeira queda, seguida de lenta recuperação). Em Matemática, como já foi dito, a estabilidade é maior.

40

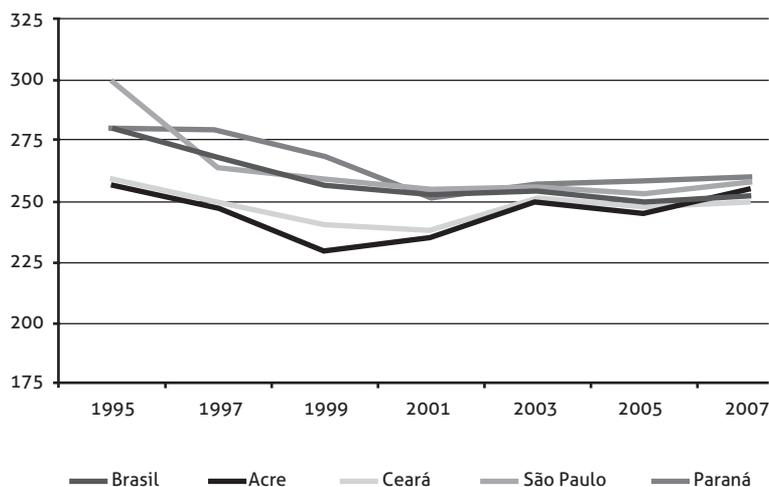


Gráfico 2 – Proficiência de Português no Saeb/Prova Brasil, de escolas estaduais de ensino médio – 1995/2007

Fonte: Daeb/Inep.

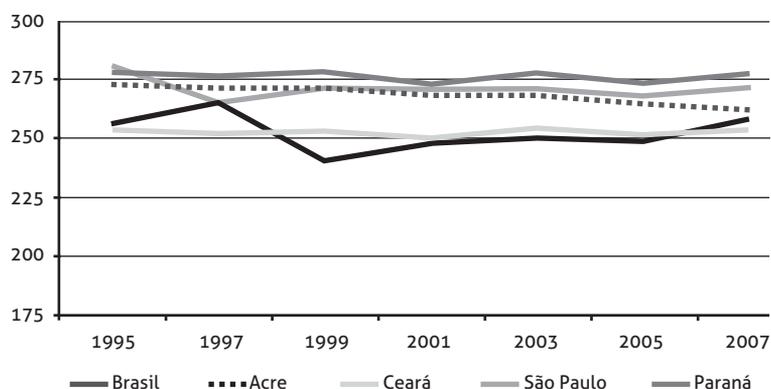


Gráfico 3 – Proficiência de Matemática no Saeb/Prova Brasil, de escolas estaduais de ensino médio – 1995/2007

Fonte: Daeb/Inep.

Pela Tabela 5, percebe-se que existe uma grande defasagem em termos de qualidade, pois, tomando como base os parâmetros assumidos pelo “Movimento Todos pela Educação”, que estabelece como parâmetro uma proficiência de 300 em Língua Portuguesa, apenas $\frac{1}{4}$ dos alunos do Brasil atingiram esta proficiência em 2007.

41

Tabela 5 – Percentual de alunos do 3º ano do ensino médio com proficiência acima da meta em Português (acima de 300 pontos) – Saeb/Prova Brasil – 2007

Brasil e UFs investigadas	Língua Portuguesa – alunos com desempenho acima de 300
Brasil	24,5
Acre	21,4
Ceará	20,4
São Paulo	28,3
Paraná	29,9

Fonte: Daeb/Inep.

Mais recentemente foi criado um novo indicador de qualidade, no qual se articula fluxos (taxas de aprovação) com proficiência (nota média padronizada no Saeb): trata-se do Ideb, que procura fornecer um parâmetro para as escolas e para as redes de ensino para melhorar a oferta do ensino e, ao mesmo tempo, manter nelas os alunos, evitando a evasão ou a retenção. Na Tabela 6 é possível acompanhar a evolução desse indicador entre 1997 e 2007, tendo em mente que a média nacional estipulada pelo MEC para ser alcançada em 2022 é 5,2.

Tabela 6 – Série histórica do Ideb para o ensino médio – 1997/2007

Brasil e UFs investigadas	1997	1999	2001	2003	2005	2007
Brasil	4,0	3,6	3,6	3,6	3,4	3,5
Acre	3,2	3,0	2,9	3,7	3,2	3,5
Ceará	3,9	3,6	3,4	3,2	3,3	3,4
São Paulo	4,1	3,9	3,9	4,0	3,6	3,8
Paraná	4,0	3,9	3,3	3,9	3,6	4,0

Fonte: Dired/Inep.

42

As questões da permanência no ensino médio e da qualidade do ensino aí oferecidas não podem deixar de ser percebidas como problemas a serem enfrentados. Daí a necessidade de novas pesquisas que expliquem porque determinadas escolas conseguem fazer com que seus alunos fiquem no ensino médio durante os três anos de duração e, mais ainda, apresentem desempenho notável em avaliações nacionais ou estaduais. Quais práticas e estratégias pedagógicas, de gestão e de acompanhamento as escolas e seus atores desenvolvem? Quais são os processos internos à escola (suas características sociais e culturais, as relações entre equipe escolar e alunos, entre a proposta curricular e seus interesses e necessidades, etc.) e como eles se articulam e interferem nesses resultados positivos? Essas questões remetem à importância dos estudos de caso para iluminar este complexo cenário, razão de ser do presente projeto.

3 Aspectos metodológicos

Relatam-se, a seguir, os aspectos metodológicos que orientaram a busca dos fatores responsáveis pela efetividade de 35 unidades escolares de ensino médio localizadas nos Estados do Acre, do Ceará, do Paraná e de São Paulo, notadamente

aqueles relacionados às práticas que mais de perto se associam ao sucesso escolar de seus alunos.

3.1 Seleção das escolas da amostra

As 35 escolas eleitas para o estudo foram intencionalmente selecionadas pelas equipes técnicas das Seeds dos Estados participantes da pesquisa, aplicando os critérios desenvolvidos em conjunto pela equipe coordenadora da pesquisa MEC-BID. Partiu-se dos desempenhos apresentados pelos alunos no Enem e/ou nas avaliações estaduais de 2007, e, à luz dos conceitos definidos pelo Ideb – divulgados desde 2005 pelo Inep – para as escolas públicas de ensino fundamental,⁴ foram adaptados indicadores para as escolas públicas estaduais de ensino médio dos quatro Estados, tendo em vista o desempenho em exames padronizados ao final do ensino médio combinados com as taxas de aprovação das escolas ao longo do curso. A depender da situação de cada um dos Estados, ou foram utilizados indicadores construídos no próprio Estado, como o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), ou foram feitas adaptações utilizando avaliações estaduais, como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace) ou foram usados ainda os exames nacionais, como o Enem, para os Estados do Acre e do Paraná.

Assim, para a construção do Ideb adaptado às escolas do ensino médio no Acre e no Paraná, utilizou-se a nota da prova objetiva do Enem com correção de participação⁵ de 2007, juntamente com as taxas de aprovação desse mesmo ano. No Ceará, o cálculo adaptado do Ideb das escolas de ensino médio foi realizado por meio do Spaace, cujos resultados foram, também, combinados com as taxas de aprovação oriundas do Censo Escolar. No caso do Estado de São Paulo, o indicador utilizado foi diretamente o Idesp, calculado pela própria. O Idesp, à semelhança do Ideb, leva em consideração fluxo (taxas de aprovação) e desempenho em testes padronizados, no caso do Saesp.

⁴ O Ideb é divulgado por escola para o ensino fundamental, pois utiliza a Prova Brasil como base, avaliação esta feita pelas escolas públicas no 5º e no 9º ano, mas não pelas escolas do ensino médio. Para o ensino médio, o Inep divulga apenas dados estaduais com base no Saeb.

⁵ Essa média da prova objetiva com correção de participação é a nota dos alunos participantes de cada escola na prova objetiva com a simulação de que todos os alunos daquela escola matriculados nas séries finais do ensino médio tivessem feito a prova. Essa simulação foi criada para tentar corrigir um viés de amostra que encontramos no Enem devido ao fato de ser ele um exame voluntário, como já colocado anteriormente. Porém, um mínimo de participação no Enem foi exigido no presente estudo; no caso do Paraná este mínimo foi de 60% e, no do Acre, de 40%.

Quadro 1 – Resumo dos critérios para a seleção das escolas

Critério	Indicador usado				
	Acre	Ceará	São Paulo	Paraná	
1	Participação nas avaliações do ensino médio	Participação no Enem (pelo menos 40% dos alunos em cada escola)	Participação no Spaece	Participação no Saresp	Participação no Enem (pelo menos 60% dos alunos em cada escola)
2	Elevado Ideb para escolas do ensino médio: combinação da média do desempenho dos alunos na avaliação com taxas de aprovação	Ideb (Enem x taxa de aprovação) 2007 e 2008	Ideb (Spaece x taxa de aprovação) 2006 e 2008	Idesp real 2007 e 2008	Ideb (Enem x taxa de aprovação) 2007 e 2008
3	Elevado “efeito escola” (diferença entre Ideb real e calculado dadas as condições socioeconômicas dos alunos)	Efeito escola (Ideb real x previsto) 2007 e 2008	Efeito escola (Ideb real x previsto) 2006 e 2008	Efeito escola (Idesp real x previsto) 2007 e 2008	Efeito escola (Ideb real x previsto) 2007 e 2008
4	Diversidade de tipologia à escolha da Secretaria				

No entanto, fazer um estudo com base nas escolas de maior Ideb não seria cabível, pois poder-se-ia correr o risco de escolher as escolas que recebem os melhores alunos e

não aquelas que apresentam maior impacto no aprendizado dos alunos. Pode-se definir o desempenho escolar de um aluno como sendo a soma de dois componentes: o efeito aluno e o efeito escola. Na pesquisa, o interesse recaiu sobre o segundo (efeito escola), ou seja, a contribuição da escola para a aprendizagem do aluno. Para capturar esse efeito foram utilizadas as características socioeconômicas dos alunos e calculado, para cada escola, o Ideb (ou Idesp) “previsto” em função destas características.⁶ Com base na diferença dos dois Idebs, o real e o previsto, foi possível saber o quanto cada escola se destaca da média, ou seja, o ‘efeito escola.’⁷ Foi com base nessa diferença que as escolas de cada um dos Estados foram ordenadas em ordem decrescente, das de maior efeito escola até as de menor efeito escola. Esses exercícios foram realizados utilizando as duas últimas avaliações disponíveis nos Estados.⁸ Com base nesses dados, foram escolhidas escolas com elevado efeito escola e elevado Ideb (Idesp).

Selecionado um conjunto de escolas que tivessem as características acima, as Secretarias Estaduais procuraram escolher as escolas de modo a se alcançar certa diversidade de tamanhos, tipos, turnos, etc. As Tabelas 7 e 8, a seguir, fazem uma tipologia de escolas selecionadas.

Tabela 7 – Características das escolas estudadas, por Estado investigado

UFs investigadas	Tamanho				Localização		Turno						
	MG	G	M	P	Urb	Rur	M	T	N	MT	M/N	T/N	M/T/N
AC	0	1	2	2	3	2	0	1	0	2	1	1	0
CE	0	4	3	3	10	0	1	1	0	0	1	2	5
PR	1	3	1	5	8	2	1	0	1	2	3	1	2
SP	0	0	4	6	10	0	6	1	0	0	0	2	1

Obs.: Em tamanho: **MG** = Muito Grande; **G** = Grande; **M** = Média; **P** = Pequena.

Em localização: **Urb** = Urbana; **Rur** = Rural.

Em turno: **M** = Manhã; **T** = Tarde; **N** = Noite.

⁶ As variáveis utilizadas para a estimação foram: gênero, cor/ raça, idade, escolaridade dos pais, tamanho da família e condição de trabalho e renda familiar. No caso de São Paulo, não havia uma variável que representasse a renda familiar no questionário socioeconômico do Saresp. Para captar a renda familiar foi construído um ‘índice de renda’, utilizando-se a análise fatorial em componentes principais. Essa análise multivariada gera fatores que são combinações lineares das variáveis selecionadas, armazenando o máximo de variabilidade nelas presente; no caso, o primeiro fator acumulou 46,2% da variância total das variáveis e foi escolhido para representar o índice de renda. No caso do Ceará, não foi possível usar uma *proxi* da variável renda dos questionários do Spaec.

⁷ Metodologicamente, a análise tem como base Felicio, Biondi e Gremaud (2007).

⁸ Os Idesps de 2007 e 2008, em São Paulo; os Spaeces de 2006 e 2008, no Ceará; e os Enems de 2007 e 2008, no Paraná e no Acre.

Tabela 8 – Níveis e modalidades de ensino, por Estado investigado

UFs investigadas	Níveis de ensino			Modalidade				
	EF e EM	EF (5ª a 8ª) EM	EM	Tradicional	Tradicional e magistério	Tradicional magistério e integrado	Tradicional e integrado	Integrado
AC	1	3	1	5	0	0	0	0
CE	1	7	2	9	1	0	0	0
PR	2	4	4	4	1	1	2	2
SP	1	8	1	10	0	0	0	0

46

Ao observar as 35 escolas selecionadas para esta pesquisa, nota-se que o Paraná foi o único Estado que indicou, para ser estudada, uma escola estadual com mais de 4.000 alunos. Em contrapartida, o Estado de São Paulo não tem, na amostra indicada, nenhuma unidade com mais de 600 alunos de ensino médio. No conjunto da amostra e nesse nível de ensino, 40% das escolas atendem grupos pequenos, variando entre 121 e 250 estudantes, distribuídos nos diferentes períodos de funcionamento da escola. São Paulo e o Ceará não contam com escola localizada na zona rural, muito embora neste último Estado três das escolas indicadas atendam à população que vive nessa zona. O Paraná é o único que apresenta diversidade entre as modalidades de ensino médio: há escolas que mantêm o ensino tradicional com o profissional (compondo o ensino médio integrado), o tradicional com o magistério ou somente o tradicional.

3.2 Alguns aspectos quantitativos das escolas selecionadas

A primeira etapa do estudo consistiu em examinar conjuntos de características associadas aos alunos, suas famílias, professores e escolas selecionadas que se correlacionam com o desempenho dos estudantes do 3º ano do ensino médio da rede pública de ensino no Brasil.⁹ Os resultados encontrados a partir desta análise, de natureza quantitativa,

⁹ O estudo foi realizado por André Portela Souza (2009), com base nos dados do Enem aplicado pelo Inep/MEC em 2006, dos Censos Escolares do MEC (microdados do Inep/MEC, 2001, 2005 e 2006) e do Saeb 3º ano, 2003 e 2005.

revelaram não existir, em média, diferenças significativas entre as escolas pesquisadas e a média das escolas de seus respectivos Estados, em termos de:

- local de funcionamento (abastecimento d'água, esgoto)
- infraestrutura
- equipamentos
- computadores
- acesso à internet
- bibliotecas
- livros e materiais didáticos
- merenda
- modalidades de ensino
- tamanho das salas

As Tabelas 9 a 12 revelam a situação das escolas pesquisadas nos quatro Estados quanto às bibliotecas, presença de laboratórios de informática e acesso à Internet e a média de escolas que possuem tais recursos no Estado. Quanto às bibliotecas, a maior parte das escolas da amostra as possui, sendo que, em São Paulo, elas foram transformadas em salas de leitura.

Tabela 9 – Existência de bibliotecas nas escolas da amostra

Paraná			São Paulo		
Escola	2001	2006	Escola	2001	2006
1	Sim	Sim	1	Sim	Sim
2	Sim	Sim	2	Sim	Não
3	Sim	Sim	3	Sim	Sim
4	Sim	Sim	4	Sim	Não
5	Não	Não	5	Sim	Não
6	Sim	Sim	6	Sim	Não
7	Sim	Sim	7	Sim	Sim
8	Sim	Sim	8	Sim	Não
9	Sim	Sim	9	Sim	Não
10	Sim	Sim	10	Sim	Sim
Média do Estado	0,95	0,95	Média do Estado	0,82	0,20

Ceará			Acre		
Escola	2001	2006	Escola	2001	2006
1	Sim	Sim	1	Sim	Sim
2	Sim	Não	2	Sim	Sim
3	Sim	Sim	3	Sim	Sim
4	Sim	Sim	4	Sim	Sim
5	Não	Não	5	-	Sim
6	Sim	Sim	Média do Estado	0,74	0,73
7	Sim	Sim			
8	Sim	Sim			
9	Sim	Sim			
10	Sim	Sim			
Média do Estado	0,83	0,82			

Tabela 10 – Salas de leitura nas escolas da amostra de São Paulo

Escola	2001	2006
1	Não	Sim
2	Não	Sim
3	Não	Sim
4	Sim	Sim
5	Sim	Não
6	Não	Sim
7	Sim	Sim
8	Não	Sim
9	Sim	Sim
10	Sim	Sim
Média do Estado	0,16	0,90

Tabela 11 – Presença de laboratórios de informática nas escolas da amostra

48

Paraná			São Paulo		
Escola	2001	2006	Escola	2001	2006
1	Sim	Sim	1	Sim	Sim
2	Sim	Sim	2	Sim	Sim
3	Sim	Sim	3	Sim	Sim
4	Sim	Sim	4	Sim	Sim
5	Não	Não	5	Sim	Sim
6	Sim	Sim	6	Sim	Sim
7	Sim	Sim	7	Sim	Sim
8	Sim	Sim	8	Sim	Sim
9	Sim	Sim	9	Sim	Sim
10	Sim	Sim	10	Sim	Sim
Média do Estado	0,76	0,59	Média do Estado	0,73	0,94

Ceará			Acre		
Escola	2001	2006	Escola	2001	2006
1	Não	Não	1	Sim	Sim
2	Sim	Sim	2	Não	Não
3	Não	Não	3	Não	Sim
4	Não	Sim	4	Não	Sim
5	Não	Não	5	-	Sim
6	Sim	Sim	Média do Estado	0,31	0,64
7	Sim	Sim			
8	Sim	Sim			
9	Não	Não			
10	Sim	Sim			
Média do Estado	0,46	0,62			

Tabela 12 – Acesso à internet nas escolas da amostra

Paraná			São Paulo		
Escola	2001	2006	Escola	2001	2006
1	Sim	Sim	1	Sim	Sim
2	Sim	Sim	2	Sim	Não
3	Sim	Sim	3	Não	Sim
4	Sim	Sim	4	Sim	Não
5	Não	Não	5	Sim	Não
6	Sim	Sim	6	Sim	Não
7	Sim	Sim	7	Sim	Sim
8	Sim	Sim	8	Sim	Não
9	Sim	Sim	9	Sim	Não
10	Sim	Sim	10	Sim	Sim
Média do Estado	0,29	0,73	Média do Estado	0,96	0,98

Ceará			Acre		
Escola	2001	2006	Escola	2001	2006
1	Não	Sim	1	Não	Não
2	Não	Não	2	Não	Sim
3	Não	Sim	3	Não	Não
4	Não	Sim	4	Não	Sim
5	Não	Não	5	-	Sim
6	Não	Sim	Média do Estado	0,00	0,55
7	Sim	Sim			
8	Não	Sim			
9	Não	Sim			
10	Sim	Não			
Média do Estado	0,30	0,95			

No que se refere à existência de laboratório de informática, as escolas não sofreram alteração significativa, embora a média estadual tenha crescido. Em termos de conexão com a Internet, nota-se que houve mudança significativa nos Estados, mas as escolas da amostra também não diferem sistematicamente da realidade dos seus Estados.

Dessa forma, os fatores apontados não explicam, por si sós, o melhor desempenho do conjunto das escolas da amostra objeto da pesquisa.

Outro aspecto importante, como mostram a Tabela 13 e o Gráfico 4, é a existência, nos Estados avaliados, de um aumento das taxas de reprovação entre 2000 e 2006. Entre as escolas da amostra, existe alguma variação em termos de comportamento; apesar de algumas poucas terem diminuído suas taxas de reprovação, muitas aumentaram essas taxas. Em termos gerais, as escolas apresentam uma tendência a terem taxas de reprovação um pouco inferiores, em média, às taxas estaduais, mas, como se percebe pelos gráficos, existem diferenças entre elas.

Tabela 13 – Taxas de aprovação e reprovação no ensino médio nos Estados que fizeram parte da pesquisa – 2000/06

UFs investigadas	2000			2006		
	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono
Acre	75,3	3,2	21,5	75,4	5,5	19,1
Ceará	80,2	3,8	16,0	70,5	9,5	19,8
São Paulo	80,4	6,7	12,9	78,5	14,6	6,8
Paraná	72,8	8,7	18,5	72,7	12,5	14,7

Fonte: Souza (2009).

Ao observarmos os dados relativos aos professores dessas escolas,¹⁰ percebemos que, praticamente, todos possuem ensino superior completo com licenciatura completa e que existe um predomínio de professores do sexo feminino, com um percentual bastante próximo da média nacional revelada pelo censo de 2007 (Tabela 14).

50

Tabela 14 – Características dos professores das escolas selecionadas: sexo e formação (%)

Características	Acre	Ceará	Paraná	São Paulo	Total amostra	Brasil (Censo 2007)
Sexo feminino	41,5	56,4	65,7	78,7	62,0	64,4
Ensino superior	100,0	100,0	97,8	100,0	99,3	93,4

Um dado surpreendente diz respeito ao número de turnos nos quais os professores trabalham. Pelos dados da amostra, 63% dos professores trabalham apenas em um turno. Os números, porém, estão de acordo com os recentes dados divulgados pelo Inep na Sinopse Estatística sobre o Professor – Censo Escolar 2007. Em termos nacionais, para toda a educação básica, a porcentagem de professores que trabalham apenas em um turno no Brasil é de 63,8% (Inep 2009). Com a única exceção de São Paulo, as escolas da amostra apresentam um maior percentual de professores que trabalham num só turno em relação às médias de seus respectivos Estados.¹¹ Esse indicador parece relevante, dado

¹⁰ Ver item 3.3, sobre a pesquisa de campo e seus quantitativos.

¹¹ Pelos dados do Censo 2007 (Inep 2009) sobre os professores para toda a educação básica, a porcentagem dos que trabalhavam em apenas um turno em 2007 era de 57,8% no Ceará, 76,2% no Acre, 62,9% em São Paulo e 54% no Paraná.

que trabalhar em um só turno pode ter sido fator facilitador das boas práticas de gestão observadas nas escolas da amostra.

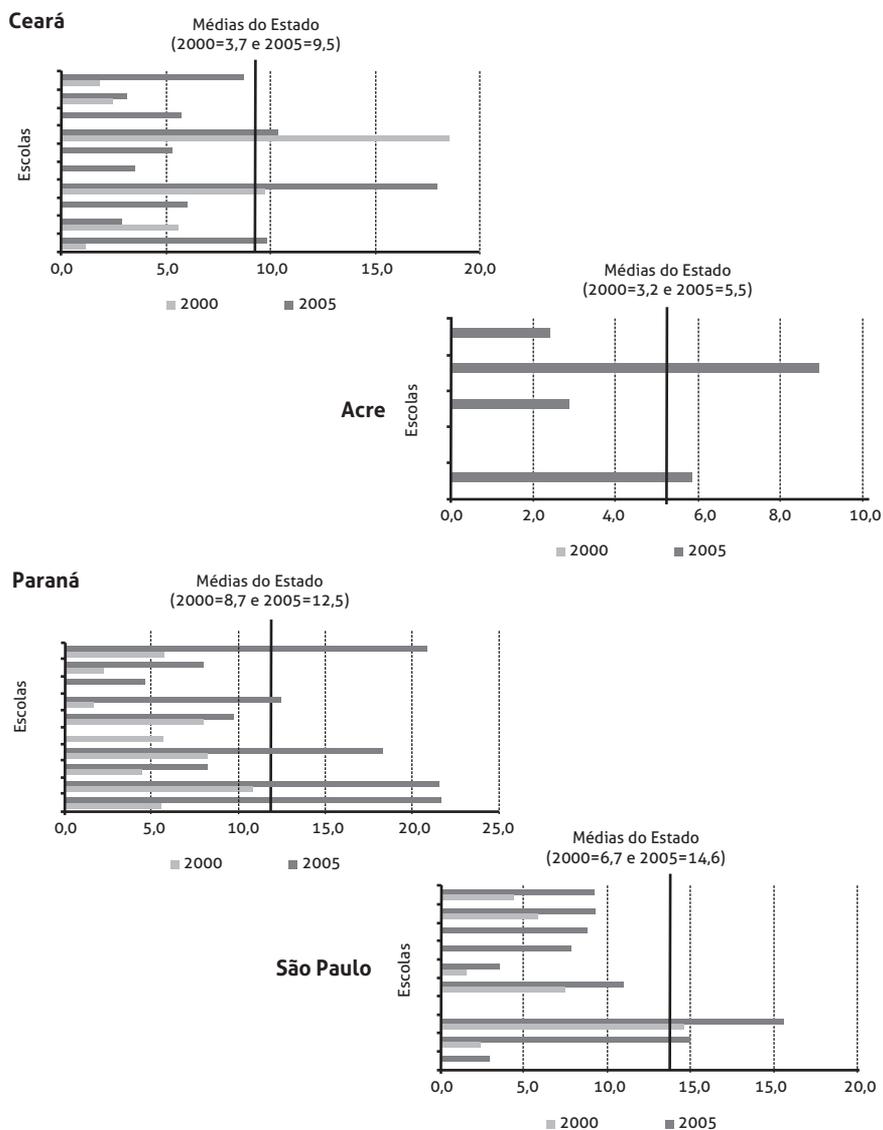


Gráfico 4 – Taxas de reprovação nas escolas da amostra

**Tabela 15 – Características dos professores das escolas selecionadas:
turnos em que trabalham (%)**

Características	Acre	Ceará	Paraná	São Paulo	Total amostra	Brasil (Censo 2007)
Trabalha em um turno	74,2	44,3	68,7	68,0	63,0	63,8
Trabalha em três turnos	1,6	9,4	6,1	4,0	6,0	6,0
Turno diurno	84,5	55,6	58,7	84,0	67,3	75,2
Turno noturno	14,5	44,3	41,2	16,0	32,7	24,8

**Tabela 16 – Características dos professores das escolas selecionadas:
tempo de trabalho (%)**

Faixas de tempo	Acre	Ceará	Paraná	São Paulo	Total
Menos de 5 anos	7,7	14,3	12,6	10,6	12,0
De 5 a 10 anos	40,0	36,4	18,2	18,1	27,4
De 11 a 20 anos	32,3	33,6	44,1	43,6	38,9
Mais de 20 anos	15,4	15,0	24,5	27,7	20,8

52

Os dados das Tabelas 17 e 18 mostram as condições de conforto e as principais opções de lazer declaradas pelos professores entrevistados nas escolas selecionadas.¹² Chama a atenção nas tabelas o acesso elevado dos professores a computadores e à internet assim como sua declaração de assíduos usuários dessas tecnologias nos seus momentos de lazer. Esses indicadores representam um achado importante, na medida em que desmistificam a ideia de que os professores não conseguem usar as novas tecnologias. Esta parece ser uma área importante para futuras pesquisas, focadas nos usos que fazem os professores das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e sua relação com suas práticas pedagógicas em aula.

¹² As respostas a estas perguntas não eram excludentes e por essa razão não somam 100.

Tabela 17 – Características dos professores das escolas selecionadas: conforto (%)

Características	Acre	Ceará	Paraná	São Paulo
Casa própria	73,8	72,1	78,3	79,8
Carro	64,6	45,0	81,8	86,2
Máquina de lavar roupa	90,8	35,0	92,3	93,6
Micro-ondas	55,4	35,7	81,8	79,8
Computador próprio	84,6	76,4	94,4	95,7
Acesso à internet na residência	70,8	58,6	84,6	87,2

Tabela 18 – Características dos professores das escolas selecionadas: lazer (%)

Características	Acre	Ceará	Paraná	São Paulo
Assistir à TV	80,0	85,7	81,8	84,0
Ler livros	95,4	90,7	93,0	96,8
Ir a festas e dançar	27,7	50,0	44,8	59,6
Ficar com a família	95,4	94,3	95,8	94,7
Ficar no computador e se conectar à internet	72,3	70,7	66,4	78,7
Visitar os amigos	63,1	70,0	69,2	76,6
Ler livros de literatura	40,0	58,6	55,2	66,0

Recapitulando, as conclusões que surgem dessa análise quantitativa indicam que:

- i. As escolas selecionadas não se diferenciam em média do conjunto das demais escolas de seus Estados em termos de condições de infraestrutura e equipamentos, percepções muito comumente associadas com a qualidade das escolas, assim, esses fatores não explicam, por si sós, o melhor desempenho do conjunto das escolas selecionadas e que são objetos da pesquisa;
- ii. O percentual elevado de professores das escolas da amostra que trabalham em um só turno constitui um fator muito importante no que concerne às boas práticas de gestão, as quais serão apontadas mais adiante; esse fator, contudo, parece estar alinhado com os dados mais recentes sobre o professorado brasileiro;
- iii. Nestas escolas existe um elevado percentual de professores que têm computadores com internet em suas casas e declaram ser usuários dessas

tecnologias, sugerindo que não enfrentam mais dificuldades em manejar as novas tecnologias, podendo empregá-las, se assim quiserem, em suas salas de aula.

3.3 A estrutura básica da pesquisa de campo

Norteados pelos dados e informações anteriormente apresentados, deu-se prosseguimento ao estudo, partindo-se, como já mencionado (Figura 2), do modelo integrado de Scheerens (1990). Para relembrar, esse modelo supõe que a efetividade da escola depende do contexto em que ela se situa, bem como dos insumos que incidem no processo escolar e da forma como eles conduzem (ou não) às metas e objetivos alcançados. Com base nele, foi elaborada uma matriz de referência sobre os fatores envolvidos na efetividade da escola para nortear a construção dos instrumentos. Elegeram-se três categorias amplas que, somadas, abarcam grande parte da complexidade dos sistemas educacionais e, separadas, propiciam uma organização dos aspectos a serem investigados para atingir o objetivo proposto. São elas:

- Políticas públicas (insumos externos)
- Organização da escola (insumos internos)
- Ensino e práticas pedagógicas (insumos internos)

Cada uma das três categorias foi abordada a partir de diferentes dimensões – aspectos considerados fundamentais para que se possa contar com uma educação de boa qualidade – que constituíram os focos investigados nas escolas por meio dos instrumentos da pesquisa de campo.

A metodologia de pesquisa adotada para a coleta de dados durante o trabalho de campo é conhecida como “pesquisa rápida”. Trata-se de uma abordagem que se aplica muito bem às condições definidas para o trabalho de campo deste estudo, que exige conciliar a coleta de muitas informações, a partir de diferentes fontes, com deslocamentos longos e nem sempre por regiões de fácil acesso. A “pesquisa rápida” propõe que se concentre a investigação em “um núcleo central de interesse para levantar elementos que permitam identificar questões relevantes de um universo pesquisado. É um método que garante informação qualitativa sobre uma área geográfica de forma rápida, sucinta e a custos baixos” (Brasil, Unicef, 2006, p. 2). Como se pode ver no Quadro 2, vários atores que integram o sistema escolar foram

pesquisados: técnicos das Seeds e dos órgãos regionais de ensino e, nas unidades de ensino, diretores, coordenadores pedagógicos, professores e alunos de 3º ano de ensino médio.

Quadro 2 – Instrumentos de pesquisa

Questionários	Entrevistas	Grupos Focais	Roteiros de observação
Responsável pela política do EM	Secretário da pasta	Dirigentes	Para as escolas (3 dias em cada uma delas)
Responsável pela avaliação do EM	Responsável pela política do EM	Supervisores	Para a sala de aula (8 horas por escola)
Responsável pela execução das diferentes ações ou projetos do EM	Diretor	Pcops (SP)	
Dirigente regional	Professor coordenador	Professores	
Supervisores		Alunos	
Pcops (SP)			
Diretor			
Professor coordenador			
Professor			

As informações de natureza qualitativa, que permitem apreender as percepções dos sujeitos e os mecanismos por meio dos quais eles agem, foram coletadas por meio de entrevistas, grupos focais e observações em sala de aula. As de cunho quantitativo, que revelam tendências mais macro, foram obtidas por meio de questionários. A quantidade de entrevistas, questionários e grupos focais realizados foi determinada a partir da classificação das escolas em função do número de alunos atendidos no ensino médio. Um total de 1.324 sujeitos foi submetido a 634 instrumentos, totalizando 73.037 itens analisados, conforme Tabela 19.

Tabela 19 – Número de instrumentos, participantes e itens, por Estado

Locais	Nº de instrumentos	Nº de participantes				Itens analisados
		AC	CE	PR	SP	
Escolas	238	173	351	415	264	66.431
Secretarias	396	12	37	31	41	6.606
Total	634	1.324				73.037

Durante o mês de maio foi realizado trabalho de campo nas escolas por uma equipe de 10 (dez) auxiliares de pesquisa, com larga experiência em educação e redes escolares (diretores e supervisores), que aplicaram questionários, fizeram entrevistas e conduziram os grupos focais. Permaneceram três dias nas escolas, observando e, inclusive, assistindo às aulas. O trabalho junto às equipes centrais e regionais dos Estados foi efetuado pela equipe do consórcio responsável pelo projeto e ocorreu em cada um dos Estados em dois momentos: no início do projeto e durante o mês de junho.

4 Práticas recorrentes nas escolas pesquisadas

A análise dos dados quantitativos e qualitativos produzidos por esta investigação permitiu identificar, nas escolas dos Estados investigados, características recorrentes que se manifestam de forma sistêmica e em diferentes níveis de intensidade. Essas características estão presentes, a nosso ver, nas boas práticas de todas essas escolas, consideradas responsáveis pelos resultados alcançados pelos jovens que nelas estudam.¹³ São elas:

- aprendizagem como foco central da escola;
- expectativas elevadas sobre o desempenho dos alunos;
- elevado senso de responsabilidade profissional dos docentes em relação ao sucesso dos alunos;
- trabalho em equipe e lideranças reconhecidas;
- preservação e otimização do tempo escolar;

¹³ Essas práticas são congruentes com as identificadas por Sheerens (1990), Fuller e Clark (1994), Vullamy (1987), Postlethwaite e Ross (1992) e Sammons (2008) em escolas de boa qualidade e confirmam dados já obtidos, ao longo das últimas décadas, sobre as razões pelas quais algumas unidades escolares se destacam das demais.

- normas de convivência claras, aceitas e incorporadas à dinâmica da escola;
- clima harmonioso: a escola como um lugar agradável para ensinar e aprender;
- autonomia e criatividade por parte da equipe escolar.

A caracterização dessas práticas foi feita a partir da identificação de alguns pontos-chave presentes nas escolas, os quais parecem desempenhar papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino, assegurando nelas a permanência bem-sucedida de seus estudantes. Em outras palavras, esses pontos-chave parecem responder às questões: O que fazem os educadores dessas escolas – gestores e docentes – que agrega valor à aprendizagem dos alunos? Quais fatores vêm garantindo a aprendizagem dos alunos dessas escolas e contribuindo para que tenham um desempenho além do esperado? Ao se analisar cada uma delas, variações importantes que refletem as peculiaridades da educação pública de cada um dos Estados investigados são identificadas.

A seguir serão descritas cada uma das oito características acima listadas e os pontos-chave por meio dos quais elas se manifestam nas práticas de sucesso. Ofereceremos também exemplos de sua realização nas escolas investigadas.

4.1 Aprendizagem como foco central da escola

Definição

Uma escola demonstra ter na aprendizagem o seu foco central quando a aprendizagem dos alunos é prioridade explicitada pelos diferentes atores e norteia suas decisões e ações críticas; objetivos de ensino/aprendizagem são expressos em Planos de Ensino e compartilhados com alunos e pais; estratégias de ensino diversificadas, tanto na classe como fora dela, são usadas para que as metas de ensino sejam cumpridas e os alunos aprendam; a avaliação é adotada como parâmetro para ajustar/adaptar o ensino às características dos estudantes e possibilitar-lhes acompanhar o seu próprio progresso no domínio de competências e habilidades; as dificuldades dos alunos são identificadas e esforços são feitos para, mediante apoio e assistência, levá-los a superar os obstáculos encontrados, prevenindo a repetência.

Pontos-chave por meio dos quais práticas com essa característica se manifestam

A escola comunica aos usuários que é um lugar de aprendizagem e ensino, alimentando um círculo virtuoso, ou seja, criando um ciclo positivo que se retroalimenta.

Elas se percebem como instituições exigentes, que já há tempo oferecem um ensino de boa qualidade, contando, portanto, com uma história que fala em favor delas. Apoiando-se, nos últimos anos, na divulgação dos resultados do Enem, essas unidades escolares cultivam a imagem de que constituem espaços onde se ensina bem e onde se aprende com sucesso. Essa imagem positiva projeta e motiva todos os participantes a alcançarem os resultados esperados que, uma vez obtidos, reiteram a fama que os precedeu, contribuindo para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Cria-se, assim, um círculo virtuoso “bom ensino/maior empenho/bons resultados acadêmicos”, como indicado na Figura 3.

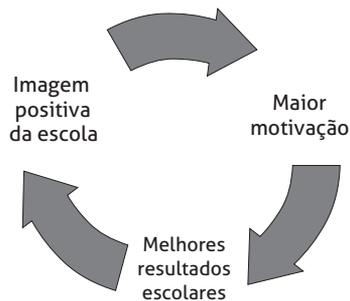


Figura 3 – Círculo virtuoso encontrado nas escolas

58

Prática em destaque: **Divulgação de projetos bem-sucedidos projeta a escola na comunidade**

Escola Liceu de Maracanaú – Maracanaú, CE

O fator preponderante do sucesso desta escola, segundo o diretor, é o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), que dá o norte à equipe e contribui para que todos possam falar a mesma linguagem. Para favorecer a aprendizagem, o PPP propõe trabalhar com projetos e, para facilitar essa abordagem, instaura um regime de semestralidade, que concentra a carga horária das disciplinas e reduz o seu número por semestre. Assim, em um semestre, o aluno tem aulas de ciências da natureza e Matemática e, no outro, de ciências humanas e linguagens e códigos. A ideia é propiciar mais tempo de convivência professor/aluno, com aulas mais consistentes, mais bem planejadas. O diretor afirma que os projetos do Liceu priorizam a aprendizagem em todas as áreas do conteúdo. Em cada disciplina, trios de alunos escolhem temas e, com a orientação dos professores, os exploram por meio de projetos, que, depois, são apresentados no auditório, em Seminários, para os demais colegas e para uma comissão avaliadora composta de professores. Os melhores projetos são aprimorados, recebem investimentos e passam a representar a escola em feiras, exposições e eventos. A relevância desses trabalhos realizados pelos

alunos tem sido reconhecida não só no município, como em outros Estados do Brasil e até no exterior, gerando convites aos alunos e docentes para apresentações e intercâmbios. “Só na área das ciências da natureza temos uns quinze ou mais projetos”, orgulha-se o diretor. “Eles dão certo, chamam a atenção das empresas públicas e privadas, e são premiados. Destacam-se em feiras e exposições, muitas vezes fora do Estado do Ceará. Do ano passado para cá nossos alunos foram apresentar seus projetos em São Paulo, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Maranhão, Chile, Estados Unidos, e têm viagens previstas para a Tunísia e Colômbia já com recursos garantidos.”

Os docentes traduzem o foco geral da aprendizagem em planos específicos que dão um rumo às suas aulas. Nos quatro Estados, os professores investigados, na sua quase totalidade (99%), afirmam que planejam regularmente suas aulas e que levam em conta as dificuldades apresentadas por seus alunos quando replanejam seus cursos. Um percentual semelhante (98%) diz trocar ideias entre si para elaborar as aulas que ministram.

Preocupação em contextualizar o ensino é encontrada na maior parte das aulas, e, para tanto, sempre que possível, recursos multimídia são empregados. Embora as aulas ainda sejam predominantemente expositivas, observa-se um esforço sistemático para diversificar estratégias e procedimentos pedagógicos e incentivar a autonomia dos alunos tanto para buscarem novas informações como para criticarem e reelaborarem os conhecimentos apresentados nas escolas. De uma maneira geral, pode-se dizer que a maioria dos professores (97%) das escolas investigadas procura relacionar os conteúdos escolares aos interesses dos alunos, algo que apenas 33,5% deles relatam conseguir sistematicamente. Os demais acreditam que apenas às vezes conseguem dar uma resposta efetiva a essa questão. Entre as estratégias diversificadas adotadas pelos docentes para promover o maior envolvimento do aluno, aparecem com destaque: os recursos multimídia (83%), utilização de revistas e livros durante as aulas (35%), participação em jogos e em trabalhos em grupo, com apresentação em seminários (22%), e, ainda, incentivo ao uso do Laboratório de Informática (18%) e ao de Física, Química e Biologia (9%). Os professores do Acre distinguem-se dos demais em razão de um percentual mais elevado relatar fazer uso de livros e revistas em sala de aula (45%) e de quase não haver menções ao uso do Laboratório de Informática (2%), utilizado em especial para pesquisar na internet. A biblioteca é um espaço visto pelos professores como mais propício para buscar conhecimentos e informações em livros e para trabalhar em grupos e menos para leitura e estudo. Destacam-se como estratégias

diversificadas adotadas pelos docentes para promover o maior envolvimento do aluno as seguintes:

- atividades em duplas ou em pequenos grupos na sala de aula;
- realização de pesquisas sobre os temas das aulas;
- apresentação de trabalhos em seminários e debates;
- aprendizagem com os pares, alunos ensinando/apoiando colegas;
- uso de revistas e livros nas aulas;
- incentivo ao uso da biblioteca e do Laboratório de Informática.

Vale destacar que 92% dos professores informam estimular seus alunos a usarem a biblioteca, fato que é confirmado por 74% dos alunos. A Tabela 20 mostra as modalidades de uso da biblioteca pelos alunos.

Tabela 20 – Uso da biblioteca segundo professores e alunos

A biblioteca é usada para:	Professores	Alunos
Realizar pesquisa	94%	89%
Procurar livros indicados pelos professores	91%	87%
Fazer trabalhos em grupo	88%	81%
Realizar leitura	84%	79%
Emprestar livros	79%	81%

60

Da mesma forma, 81% dos professores informam estimular seus alunos a usar o Laboratório de Informática, e 61% dos alunos confirmam que isso realmente ocorre. Usa-se esse espaço para várias atividades, como mostra a Tabela 21.

Tabela 21 – Uso do laboratório de informática segundo professores e alunos

Os laboratórios de informática são utilizados para:	Professores	Alunos
Realizar pesquisa na internet	85%	68%
Aprender a usar o computador	60%	41%
Fazer trabalhos escolares	82%	65%
Desenvolver projetos na escola	67%	49%
Usar a internet para distração	17%	12%

Entre os professores entrevistados, a rotina de solicitar lição de casa para os alunos parece encontrar-se bem solidificada enquanto estratégia de estudo capaz de identificar dificuldades e de consolidar novos conhecimentos. Os resultados das lições de casa são apresentados aos alunos pelos docentes, por meio da identificação dos erros mais frequentes e de suas causas.

Prática em destaque: Promover a aprendizagem por meio de diferentes caminhos, partindo da realidade e a ela voltando

Escola Jader Saraiva – Porto Acre, AC

Nessa escola o principal foco é o aluno e seu sucesso, e, portanto, a prioridade é o processo ensino-aprendizagem. Para aperfeiçoá-lo, os educadores apostam na proximidade com o aluno, passando-lhe confiança, e investem no entrosamento da equipe escolar, no cumprimento das regras e na otimização do tempo em sala de aula. Sobretudo, procuram tornar o ensino atraente e significativo. “Ensinar bem é fazer o aluno aprender”, diz a coordenadora. Vários professores parecem acreditar que, para aprender, estudantes precisam estar ativos, refletir e colocar em prática as novas informações. Alguns exemplos: “Ao tratar de meio ambiente, organizo seminários e visito o pátio da escola com os alunos para fazer a classificação de plantas. Tive oportunidade de trazer um microscópio de outra escola onde já trabalhei para visualizar a estrutura celular” (Biologia); “Gosto de trabalhar com entrevistas e pesquisas de campo na comunidade, abordando problemas da nossa realidade que depois viram reportagens, contos e crônicas” (Língua Portuguesa); “Foi a primeira vez que a Câmara dos Vereadores recebeu alunos. Eles assistiram na prática como funciona o Poder Legislativo”(Sociologia); “ Fizemos um passeio enfocando Língua Portuguesa e Artes em Rio Branco. Visitamos o Centro Cultural de Música, a Biblioteca da Floresta, onde existem coisas interessantes que até eu mesma não conhecia, o Parque Chico Mendes e o Palácio. Eles mesmos pagaram a passagem”; “... a semana passada eles fizeram muitos cartazes sobre DST-Aids e apresentaram um seminário para alunos de outras turmas” (Biologia). “Eu não sei por que motivos nem a Secretaria e o Ministério da Educação mandam livros de sociologia e filosofia. O que eu faço? Procuo notícias na revista *Veja*, em jornais, até assuntos tratados nas novelas. Trago para discussão e procuro relacionar com a realidade do aluno” (Filosofia). Os alunos entrevistados reconhecem que as relações que os docentes estabelecem com eles facilitam a aprendizagem. Alguns depoimentos: “Os professores se dedicam e nos dão apoio e confiança”; “Eles se importam com a opinião dos alunos, têm interesse no nosso futuro”. “Eles se esforçam para passar o conhecimento deles para os alunos”. Consciente da importância, para uma formação integral, de mobilizar todas as diferentes capacidades dos alunos, a escola oferece jogos de pingue-pongue, dominó, xadrez, dama, promove os esportes e a fanfarra. A internet no Laboratório de Informática e uma sala de vídeo com equipamentos de primeira geração estão funcionando. Os alunos fazem pesquisas e apresentam os resultados usando o *data show*.

A avaliação é vista como instrumento a serviço da aprendizagem dos conteúdos e as habilidades ensinadas. Efetivamente, além das avaliações feitas regularmente em sala de aula, são também empregados os resultados de avaliações internas ou externas, que atuam, em geral, como base para a reflexão docente. Com isso, pretende-se buscar aperfeiçoamento tanto individual como coletivo, estabelecendo metas comuns. Aproximadamente 80% dos coordenadores pedagógicos e dos docentes investigados relataram explicar aos alunos e aos seus pais os critérios empregados na avaliação. Esses agentes educacionais afirmam realizar, ainda, encontros sistemáticos para acompanhar o processo avaliativo, buscando analisar as causas dos resultados negativos encontrados e, a partir daí, corrigir os rumos do ensino e aperfeiçoar/diversificar os instrumentos avaliativos. Os participantes informam que a escola conta com uma proposta de avaliação com critérios comuns para todas as disciplinas na qual são levados em conta os conteúdos a serem dominados e as competências a serem desenvolvidas junto ao corpo discente. As avaliações nacionais e estaduais parecem influenciar a prática de planejamento e organização dos conteúdos: 89% dos professores afirmam conhecer as avaliações e 85% dizem usar os itens dos testes em sala de aula. As formas de se utilizar os resultados das avaliações externas são mostradas na Tabela 22.

62

Tabela 22 – Usos atribuídos à avaliação pelos professores dos Estados selecionados

A avaliação é usada para:	Acre	Ceará	Paraná	São Paulo	Total
	N = 57	N = 126	N = 103	N = 87	N = 373
Incentivar os alunos	56,1	40,5	59,2	32,2	46,1
Planejar as aulas	19,3	23,8	11,7	17,2	18,2
Fazer parte do conteúdo da aula	14,0	23,8	17,5	13,8	18,2
Identificar dificuldades de aprendizagem	15,8	14,3	13,6	26,4	17,2

Prática em destaque: Envolvendo os alunos no processo de avaliação

Escola Estadual Pery Guarany Blackman – Itu, SP

Os professores, nesta escola, consideram que sua função não é dar aulas e sim formar cidadãos; para a coordenação, um professor que ensina bem é o que está aberto a aprender – é um mediador. Procuram adotar métodos inovadores, e, segundo eles, em suas aulas, “os alunos são incentivados a ser autônomos, a pensar, a raciocinar”. Portanto, a avaliação não poderia deixar de ser considerada um instrumento de

aprendizagem. Alunos e educadores vivenciam o princípio de que “a avaliação possibilita perceber que muitas vezes a gente pensa que sabe; aí, vê que não sabe e tem que começar de novo. Com a avaliação, não dá para o professor fazer de conta que ensinou e o aluno fazer de conta que aprendeu. Avaliar o aluno como um todo é difícil, mas existem formas de avaliá-lo com atividades diversas, individualmente e em grupo”, diz o coordenador. Dentre os diferentes instrumentos de avaliação usados na Pery, destacam-se:

– Portfólio: “Ajuda o aluno a se organizar. É uma marca da escola”, diz a coordenação. “Somos conhecidos por causa disto.” É utilizado há uns seis anos; cada aluno tem o seu portfólio. “Os alunos tentam fazer os trabalhos o melhor possível e arquivam esses trabalhos na pasta, possibilitando a autoavaliação de seu progresso. Eles têm que ter um capricho especial. Dedicam-se a fazer este portfólio. Isto é importante para o desenvolvimento deles como um todo.”

– Autoavaliação: o aluno é solicitado a avaliar e relatar sinteticamente sua aprendizagem no bimestre e também a colocar sugestões e críticas aos professores.

– Semana de provas bimestrais: planejadas e realizadas durante uma semana para a escola toda. Cada professor organiza sua prova e o coordenador confere. São impressas fora da escola; o aluno não falta nesses dias, e só o atestado médico lhe dá o direito de realizá-la em outro dia. “Bimestralmente realizamos uma semana só de provas, o que ajuda o aluno a valorizar o aprendizado e se preparar melhor. Esta semana de prova é uma semana em que os alunos se comprometem. É gratificante para a gente. Você entra na semana de prova e vê os alunos estudando. Você não via isto anteriormente. Formam grupos de estudo em casa para ir bem nas provas. Se estão acostumados com nossas provas bimestrais, quando forem fazer avaliações externas já estarão acostumados. Isto é um diferencial para a escola” (grupo focal).

– Trabalhos, pesquisas, seminários: possibilitam avaliações individuais e grupais.

Envolvimento dos alunos é fundamental na avaliação como instrumento de aprendizagem:

– Os alunos são informados sobre os objetivos, os instrumentos de avaliação, os critérios de avaliação. Segundo a coordenação, “Os professores passam bimestralmente o seu planejamento os alunos, para constar nos seus portfólios. Os alunos estão habituados com os termos, critérios e instrumentos.”

– Para os alunos, a nota bimestral não é um enigma, um número mágico. Um estudante dá como exemplo o professor de Física. “Quando ele vai fazer o planejamento do bimestre, ele diz o peso de cada prova: a prova bimestral vale 5; o portfólio vale 1; trabalhos, 2; participação, 2... Acho importante a prova valer 5, para o aluno dar valor a esse tipo de avaliação que vai ser cobrada tanto no vestibular como em qualquer concurso que vai prestar.”

Os professores acompanham os alunos que têm maiores dificuldades de aprendizagem: recuperação/reforço contínuo é a estratégia mais utilizada para ajudá-los a vencê-las. Esse fato é confirmado pelos alunos, indicando a presença de um relativo consenso no que tange ao acompanhamento escolar, cuja meta é auxiliá-los a vencer os entraves à aprendizagem. Várias estratégias são utilizadas: atenção individualizada; diversificação de atividades para que o aluno atinja os objetivos; exercícios extras; troca de experiência entre os colegas com maior nível de conhecimento. No entanto, a recuperação ou reforço contínuo aparece como a ferramenta mais utilizada em todos os Estados para alcançar esse fim, como pode ser visto na Tabela 23, que mostra a percepção dos professores de que é preciso lançar mão desses recursos para garantir bons desempenhos e impedir a retenção.

Tabela 23 – Estratégias utilizadas pela escola para apoiar alunos com dificuldade de aprendizagem

Para recuperar os alunos, faz-se uso de:	Acre N = 50	Ceará N = 123	Paraná N = 110	São Paulo N = 82	Total N = 365
Recuperação contínua/reforço contínuo	44,0	21,1	28,2	47,6	32,3
Recuperação paralela/no contraturno	6,0	34,1	16,4	18,3	21,4
Convocação dos pais/responsáveis para uma reunião/encontro	0,0	8,9	13,6	26,8	13,2
Trabalho com a equipe de professores	12,0	20,3	8,2	8,5	12,9
Acompanhamento individual e/ou dos alunos com maior dificuldade	2,0	9,8	13,6	17,1	11,5
Conscientização dos alunos	6,0	4,1	10,9	13,4	8,5
Ênfase na avaliação e na diversificação de seu instrumento	6,0	7,3	10,9	7,3	8,2

Prática em destaque: Parceria com a universidade ajuda a recuperar desempenho de alunos

Colégio Estadual de Ensino Médio, Normal e Profissional Presidente Castelo Branco (Premem) – Curitiba, PR

O quadro fixo de profissionais comprometidos, a direção atuante e a excelente infraestrutura contribuem para que a aprendizagem seja o foco central deste Colégio. A escola oferece um ensino tradicional, conteudista, visando a entrada de seus alunos no curso superior e, mais ainda, em universidades públicas. Embora não haja recuperação paralela propiciada pela Seed, a escola tem um projeto de reforço de conteúdos dado no contraturno, por meio do *Viva Escola* e de parcerias com universidades da região: “tem o projeto das universidades que as universidades precisam de horas de estágio e eles se propõem a vir à escola como monitores dos alunos que têm dificuldade”, diz uma professora. Os estudantes da escola também podem ir até a universidade para terem aulas de reforço. Com esse trabalho, a escola conseguiu diminuir a média da taxa de reprovação entre 2006 e 2008, em todas as modalidades de ensino: de 21% para 14% no médio regular; de 36% para 13% no integrado e de 17% para 8% no magistério. Também houve queda significativa nas primeiras séries (Paraná, 2009). Ao mesmo tempo, a escola elaborou um projeto que foi incorporado por outras escolas da região: o Pré e o Pós-Conselho de série e classe. No primeiro, os alunos fazem uma autoavaliação sobre diversos aspectos (participação, responsabilidade, dificuldades), com um professor coordenador/regente da classe, escolhido por eleição. Esse professor faz uma síntese com a pedagoga e leva ao Conselho de série e classe, com os docentes e equipe pedagógica, onde são discutidas as notas, as dificuldades dos alunos, estratégias e metodologias adotadas nas aulas, a percepção dos alunos no Pré-Conselho e como resolver a questão da não aprendizagem. No Pós- Conselho, a pedagoga faz reunião com cada uma das turmas, tecendo comentários gerais sobre os dois momentos anteriores, dos alunos e dos professores, combinando com eles o que deverá acontecer então. Nos casos de dificuldade de aprendizagem, frequência irregular, os pais são convocados.

4. 2 Expectativas elevadas sobre o desempenho dos alunos

Definição

Uma escola possui expectativas elevadas sobre o desempenho dos estudantes quando, tendo um elevado conceito sobre si mesma, confia na capacidade de aprender de todos os alunos, acompanhando seu nível de exigência. Nesse sentido, é muito menos

presente nessa escola a naturalização dos fatores externos – socioeconômicos e culturais e aqueles relativos ao gênero, à cor e à presença de deficiência – como determinantes do sucesso ou do fracasso na trajetória educacional. Iniciativas e atitudes indicam que exigência e apoio, inclusive com envolvimento das famílias, são balanceados, e fica patente o interesse pelos alunos tal como eles são, em sua concretude: pessoas em trajetória de mudança e desenvolvimento.

Pontos-chave por meio dos quais práticas com essa característica se manifestam

As escolas investigadas percebem-se como muito exigentes e, talvez por esse motivo, descrevem os alunos como compromissados, respeitadores, participativos e “com interesse real em aprender”. A parceria com as famílias foi um aspecto enfatizado pela quase totalidade das escolas e percebida, em algumas delas, como parte essencial de seu sucesso. Especial destaque é dado, no entanto, ao empenho, interesse e seriedade dos alunos. Os educadores entrevistados acreditam que seus alunos tanto têm condições de continuar os estudos como de entrar no mundo do trabalho ou de levar uma vida útil para si e para sua comunidade. Nos quatro Estados, a maioria dos diretores, coordenadores e professores esperam que pelo menos 80% dos estudantes prossigam os estudos para além do ensino médio. É preciso destacar as expectativas elevadas dos diretores, agentes educacionais que mais apostam na possibilidade de que suas escolas consigam abrir novas alternativas de vida para seus alunos. O Gráfico 5 ilustra quão alta é essa aposta.

66

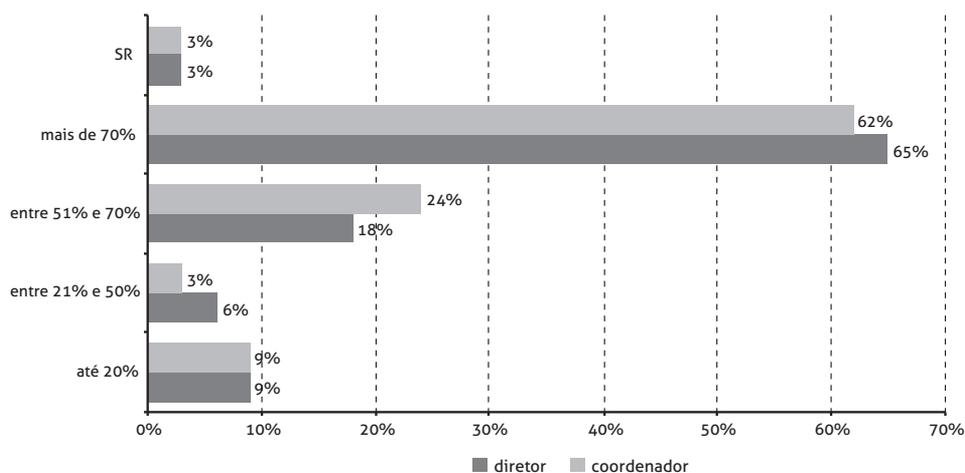


Gráfico 5 – Expectativa de diretores e coordenadores das escolas estudadas a respeito da continuidade de estudo de seus alunos

Os educadores entrevistados têm uma boa imagem dos alunos que, ao perceberem a escola como exigente, valorizam o fato de nela estudarem e de serem capazes de enfrentar as demandas que ela lhes coloca. A boa imagem da escola, por sua vez, reafirma a autoimagem dos alunos, de modo que aí estudar promove orgulho pessoal e eleva as expectativas dos próprios estudantes em relação a seu desempenho. Tudo isso leva à crença, bastante disseminada, de que os alunos darão continuidade a seus estudos.

Prática em destaque: Acreditar nos alunos, para que eles acreditem em si

Escola Menezes Pimentel – Potengi, CE

Os educadores demonstram grande respeito pela resiliência de seus alunos: “São todos de famílias pobres e moram em localidades distantes, que já vêm do sofrimento. Às vezes dizem que não querem mais estudar, mas querem, ou não viriam nesses carros pelas estradas cheias de buracos, saindo às 9h da manhã de casa sem alimentação apropriada. Muitas vezes têm que passar um período na escola até chegar o recurso para você adquirir a merenda. Mesmo assim, esses alunos ficam na escola, porque eles querem mudar de vida.”

Diretores e coordenadores levantam como justificativas importantes para que os alunos concluam o ensino médio: o acesso ao conhecimento que é, em última instância, uma forma de poder; a perspectiva de dar continuidade aos estudos (vestibular), a exigência do mercado de trabalho (comércio local já procura profissional com EM) e melhores chances ao prestar concursos públicos. Os alunos também apontam o vestibular, concursos, emprego e futuro melhor como incentivos para terminar o EM. Os alunos querem prestar o Enem, pela chance de entrar no ensino superior via Programa Universidade Para Todos – ProUni. Toda a equipe pedagógica acredita no aluno – isso é bem forte na escola –, e os jovens se sentem apoiados por isso. Além de acreditarem nos alunos, procuram fazer com que eles acreditem em si mesmos. “Eu tento fazer com que meu aluno acredite nele; mesmo quando eles acham que não são capazes eu mostro que eles podem e basta querer, pois estaremos ali para apoiar” (professora). Os alunos reconhecem esse esforço, com declarações como: “Os professores conhecem a realidade da gente. Nosso trabalho é agrícola, e eles pensam a rotina dos trabalhos na escola de acordo com o tempo que a gente tem.” O apoio dos educadores os motiva a estudar, em busca de um futuro melhor: “Direção e professores nunca deixam a gente desistir; sempre estão ali para empurrar”; “Pensam no futuro; cidade pequena; cidade do interior; Estado do Ceará... já humilham tanto a gente, que a gente quer mostrar que, nós cearenses, da cidade de Potengi, podemos vencer na vida com os conhecimentos adquiridos aqui, com os professores daqui, direção daqui, tudo daqui.”

Prática em destaque: Estimular mais aos que maiores obstáculos enfrentam

Escola Raul Fonseca – São Paulo, SP

O diretor preocupa-se com a continuidade dos estudos dos alunos e com a sua inserção qualificada no mundo do trabalho. Acredita que, após o EM, tanto os que seguem um caminho quanto o outro estão sendo bem sucedidos. Em relação à preparação para o mundo do trabalho, o diretor acha importante que os alunos completem não só o ensino médio mas também o ensino superior, “para poderem se posicionar no mercado e se realizar como pessoa”. A escola, ele pensa, desenvolve atitudes que serão essenciais ao mundo do trabalho. Todos os alunos são incentivados a participar do Enem. Segundo o gestor, era de seu conhecimento a prática de algumas escolas de incentivar que participassem do Enem apenas os alunos considerados em condições de obter maior número de pontos, assim beneficiando a unidade. Contrariando essa tendência, desde o princípio as lideranças da Raul Fonseca buscaram envolver os alunos do noturno e os de Educação de Jovens e Adultos, convencendo-os de que têm, sim, potencial para se sair bem no exame. Exatamente por estarem em desvantagem em relação aos que frequentaram o curso regular e não precisam trabalhar, os estudantes que dividem seu tempo entre escola e emprego recebem estímulo adicional dos educadores. Os professores procuram inculcar nos alunos a ideia de que são capazes e serão bem sucedidos, e que as dificuldades representam incentivos ao crescimento. O sucesso dos alunos motiva os docentes, que dizem: “Ficamos contentes quando eles voltam e contam o que estão fazendo. E sempre eles voltam.” Os alunos querem terminar o ensino médio e prosseguir os estudos: “O mercado exige. Tem que ter base, senão você não consegue emprego nem nada.” Segundo eles, os professores oferecem grande apoio.

68

Educadores que atuam nessas escolas, ao mesmo tempo em que exigem muito dos alunos (sinalizando que acreditam em sua competência), manifestam também cuidados e interesse por eles, indicando-lhes que são pessoas importantes, com as quais se preocupam. Em todas as escolas, o corpo docente afirma que é tratado com amizade e de maneira respeitosa pela maioria dos professores. Sinais de interesse e cuidado são mencionados: quando os alunos faltam, a escola mobiliza-se para saber o que está ocorrendo, sendo frequentes os telefonemas para a família quando ocorrem faltas sem que a escola tenha sido avisada; a oferta de aulas de reforço e a disponibilidade para esclarecer dúvidas ou o empenho em buscar e trazer, para a escola, informações sobre o vestibular ou sobre opções profissionais.

Prática em destaque: Estimular os alunos a avançar cada vez mais ou estimular os alunos a acreditar no seu potencial

Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio Antonio Lacerda Braga – Lapa, PR

Neste colégio a expectativa em relação ao desempenho – presente e futuro – dos alunos faz toda a diferença. Oferecendo ensino médio apenas no período noturno, esta escola tem o cuidado de motivá-los e de considerar tudo aquilo que eles trazem consigo. Em outras palavras, os professores não só têm altas expectativas em relação à capacidade de aprendizagem dos alunos, como também acreditam que o conhecimento que eles trazem para a escola é muito importante. A clientela é muito diversificada (quilombolas, assentados, de origem italiana, alemã), “então são culturas totalmente diferentes que enriquecem nossos trabalhos com debates, cada um traz a sua experiência ligada à atualidade, e isso ajuda muito também”, diz uma professora. Os docentes veem os alunos como disciplinados, participativos e interessados: “Eles sempre querem algo a mais, não querem ficar só naquele conteúdo básico, eles querem aprofundar mais o seu conhecimento”, diz um professor, ao que outra comenta: “Nós temos sempre aquele intuito de dizer que sim, você vai conseguir, tudo depende de você. Porque o bom aluno faz o bom professor e vice-versa.” Alguns professores destacam a proximidade que têm com os estudantes, o que “faz com que nós fiquemos sabendo muito sobre a vida pessoal deles e eles também ficam sabendo da nossa vida. Isso acaba, de uma forma ou de outra, na sala de aula, aquela intimidade de chamar o professor, perguntar, questionar, eu acredito que isso ajuda muito”. Em relação ao próximo ano, os professores acreditam que seus alunos têm condições de ingressar no ensino superior, e esperam vê-los nesse nível de ensino: “E o Enem vem ajudar bastante; no ano passado mesmo houve alunos que conseguiram entrar na faculdade por meio do Enem.” Esse trabalho da equipe pedagógica parece já estar se refletindo nos alunos, pois vários deles colocaram a faculdade como expectativa para o futuro próximo. A perspectiva de todos é de continuidade de estudos, via ensino superior.

Prática em destaque: Aulões e simulados como apoio e estímulo ao prosseguimento dos estudos

Escola José Ribamar Batista/Ejorb – Rio Branco, AC

“O ensino médio é apenas uma etapa intermediária; o jovem tem que dar prosseguimento aos estudos. A gente está trabalhando com o nosso aluno para que ele e a família tenham essa consciência”, dizem

os gestores. Em 2009, 41 egressos ingressaram na universidade federal. É a 2ª escola pública do Estado que mais aprovou alunos na Universidade Federal do Acre (Ufac). O grande e colorido quadro afixado na parede com o nome de cada egresso, sua fotografia e o curso em que ingressaram, ao lado de uma faixa com texto altamente motivador, estão ali para evidenciar a principal meta da escola: ingressar o maior número de alunos na universidade pública. Os números revelam os resultados alcançados: 6 aprovações em 2006, 11 em 2007 e 29 em 2008. “Eu acredito que aí está o sucesso maior da escola”, orgulha-se a diretora. “Nós conseguimos manter o padrão de uma escola boa, atendendo a jovens de famílias pobres e muito pobres.”

Para apoiar os alunos, a escola promove “aulões” e exames simulados com a parceria de cursinhos pré-vestibulares. Em 2008 firmou parceria com uma dessas instituições (Curso Aprovação) para desenvolver um projeto denominado Maximizando Conhecimentos para Aprovação dos Alunos da Escola José Ribamar Batista (Ejorb) no Vestibular 2009, destinado a oferecer gratuitamente, no auditório da escola, no período noturno e aos sábados, aulas de revisão e atualização para 150 alunos do 3º ano do ensino médio e Programa Especial de Ensino Médio (Peem). Em 2009, a escola aderiu ao projeto desenvolvido pela Seed, Ampliando Competências e Habilidades (Acha), destinado aos alunos do 3º ano com a finalidade de potencializar competências e habilidades a partir de atividades de leitura e escrita relacionadas a quatro macroáreas curriculares. Esse projeto objetiva preparar os alunos para o novo formato do Enem.

4.3 Elevado senso de responsabilidade profissional dos docentes em relação ao sucesso dos alunos

Definição

Docentes com elevado senso de responsabilidade profissional caracterizam-se por procurar dominar cada vez mais, teórica e instrumentalmente, seus instrumentos de trabalho e por estarem sempre presentes e atuantes em suas escolas. O reconhecimento das necessidades de formação e de aperfeiçoamento contínuos é clara: sem isso, não há como oferecer um ensino atualizado e pertinente. Professores responsáveis mobilizam conhecimentos, atitudes e crenças para responder às

situações e problemas que enfrentam no dia a dia, justamente por considerarem que seu principal desafio profissional é viabilizar, para todos os alunos, sem nenhuma exceção, uma passagem bem sucedida pela escola, passaporte para uma vida melhor em uma comunidade que se importa com todos e com cada um. Para eles, o sucesso ou o fracasso dos alunos depende menos das características desses e muito mais das características de sua própria intervenção pedagógica. Emana deles uma sensação de competência, uma vez que se mostram seguros para conseguir os resultados que se propõem.

Pontos-chave por meio dos quais práticas com essa característica se manifestam

Os alunos das escolas investigadas reconhecem em seus professores tanto o domínio dos conhecimentos específicos que ensinam como o dos procedimentos adequados para levá-los a deles se apropriarem. Tomando-se todas as escolas da pesquisa, 92% dos estudantes afirmam que isso acontece com todos ou com a maioria dos docentes. Os professores ressaltam a qualidade da equipe docente ao citar os fatores responsáveis pelo sucesso dos alunos: formação adequada, competência profissional e alinhamento em torno de um projeto pedagógico comum. Assim, os professores assumem que o comprometimento profissional docente, individual ou coletivamente considerado, é a principal causa da aprendizagem dos alunos. Refletindo a percepção dos educadores de que sua prática profissional faz toda a diferença, os alunos que acreditam que o que é decisivo para explicar a aprendizagem bem sucedida é o perfil do estudante estão em minoria (11%). A maioria deles, conforme revela a Tabela 24, considera que os principais aspectos constituintes do sucesso da escola são o comprometimento, a dedicação, a motivação e a estabilidade dos docentes (45%), seguidos pela existência de trabalho coletivo e articulado (41%), pela organização da escola e coerência de seu projeto pedagógico (20%), pelo clima harmonioso que aí se tem (17%), pelo acompanhamento cuidadoso dos alunos (13%) e pelo apoio da coordenação da escola ao trabalho dos professores (12%).

Outro indicador de responsabilidade profissional é o baixo índice de absenteísmo docente (16%) apontado pelos alunos, situação confirmada por coordenadores (23%) e pelos próprios docentes (11%). Ao que parece, a espinhosa questão das faltas de professores, um problema crônico no cenário educacional brasileiro, é bem menos grave nas escolas investigadas, já que existe o compromisso coletivo de fazer tudo para não deixar o aluno sem aula.

Tabela 24 – Fatores responsáveis pelo sucesso das escolas estudadas, segundo os alunos, nos quatro Estados investigados

Fatores de sucesso	Acre (65)	Ceará (139)	Paraná (143)	São Paulo (94)	Total (441)
Características do corpo docente (comprometimento, qualificação, estabilidade, dedicação, motivação etc.)	52,3	43,2	51,0	33,0	44,9
A equipe e o trabalho coletivo	30,8	48,2	32,9	51,1	41,3
Organização da escola	18,5	10,8	21,7	33,0	20,2
Clima da escola	21,5	22,3	7,7	19,1	16,8
Liderança do diretor	6,2	15,8	12,6	17,0	13,6
Acompanhamento do aluno	16,9	16,5	9,8	8,5	12,7
Apoio da coordenação aos professores	12,3	7,9	16,1	11,7	12,0
Perfil do alunado/clientela	4,6	10,8	18,9	6,4	11,6
Disciplina para os alunos	7,7	13,7	3,5	13,8	9,5
Envolvimento e participação dos pais	0,0	4,3	7,0	14,9	6,8

72

Prática em destaque: Alunos desinteressados interessam

Escola Prof^a Augusta do Amaral Peçanha – Piracaia, SP

Elevado senso de responsabilidade profissional é uma característica marcante desta escola, cujas prioridades diretor e coordenadora comunicam de várias formas: “Construir conhecimento com a participação de todos” e “assegurar a qualidade do ensino e da aprendizagem”. Elas são colocadas em prática por meio das estratégias utilizadas pelos docentes em sala de aula, envolvendo: diálogo entre alunos (principalmente em duplas); resolução de tarefas; debates e seminários com apresentações organizadas pelos próprios alunos, que desafiam os seus próprios limites. O foco na aprendizagem significativa manifesta-se por meio do esforço para tornar o currículo relevante aos alunos, interessando a todos e a cada um. As atividades escolares são realizadas com objetivos que ultrapassam a mera obtenção de uma nota, e resultam em produtos a serem compartilhados com a comunidade, em momentos como a *Hora Cultural* ou a *Feira Cultural de Artesanato*. Esses dois projetos, desenvolvidos de forma interdisciplinar, possibilitam aos estudantes a aprendizagem da colaboração e da convivência entre diferentes, aumentam a autoestima dos envolvidos e provocam a integração escola-comunidade. Segundo a coordenação, “Essas práticas buscam mobilizar as múltiplas inteligências dos alunos e garantir que todos exerçam suas diferentes habilidades – quem não é bom em cantar ou dançar pode recitar ou

planejar e montar cenários”. Existe uma clara intenção de fazer com que os alunos sejam, como diz o diretor, “atores ativos, percebendo com isso, que a escola é um local agradável para se estar e permanecer”, intenção que se realiza por iniciativas como consulta aos estudantes sobre temas, ensaios e apresentações artísticas que serão trabalhados na Hora Cultural. Dessa forma, os estudantes têm prazer em estar na escola. Depois das aulas regulares, retornam no contraturno para ensaios, pesquisas, etc. Os gestores e professores atribuem à equipe escolar a responsabilidade pelo desempenho dos alunos: “O trabalho em equipe, com valorização de todos os atores da escola – professores, funcionários e alunos”; “Cooperação, um profissional fortalece o trabalho do outro”; “Professores motivados, engajados, preocupados em dar o melhor de si para o sucesso do ensino-aprendizagem”; “Gestores presentes, que transmitem confiança no trabalho dos professores, dão o respaldo possível e, ao mesmo tempo, cobram.”

Os alunos nunca ficam sem aula. O diretor tem a prática de vir para a sala de aula e ministrar aulas de Química ou Matemática quando há falta de professores. Se um professor falta por motivo de doença ou comparecimento ao Júri, e não há professor eventual para substituí-lo, a coordenadora já tem atividades previamente elaboradas para desenvolver na sala de aula, por exemplo, redação proposta no Saresp, exercícios de Matemática do Saresp/2008, etc.

Segundo o diretor, projetos que possibilitam ao aluno ser um ator ativo e não passivo e a presença de um amplo repertório de oportunidades para que mostre seu potencial são os grandes fatores da evasão quase zerada e, também, da repetência muito baixa em comparação com o que ocorre no Estado e nacionalmente. “Não nos desinteressamos dos alunos que se desinteressam de estudar”, afirmam os professores (grupo focal). Para a maioria dos docentes, esses alunos são um problema profissional: algo que eles ainda não souberam como resolver, mas que têm que resolver. Como diz uma professora, “nós não baixamos a guarda” – e vêm tentando uma série de estratégias para engajar esses jovens. “Quando observamos o aluno com comportamento depressivo ou agressivo, procuramos conversar com ele, tentar descobrir porque está ausente, ou triste, ou agressivo – se não conseguimos resolver com ele, chamamos os pais e, na medida do possível, procuramos fazer o melhor.”

Prática em destaque: **Quando a realidade é matéria de estudo**

Escola Joana Ribeiro – Epitaciolândia, AC

Inserir a interdisciplinaridade nas práticas educativas não é tarefa simples, mas vários professores desta escola, movidos pela responsabilidade profissional de tornar suas aulas mais atraentes para todos os alunos, procuram superar a fragmentação e a ausência de sentido. Apesar das dificuldades, alguns

deles dão exemplos de como conectam o currículo à realidade dos estudantes: “Para aproveitar esse laboratório natural que é a Floresta Amazônica, reunimos duas ou mais disciplinas; levamos uma ou duas turmas de alunos acompanhados pelos professores com trabalhos em grupo. Se for na floresta, temos um guia, para não ter nenhum incidente – isto acontece no município de Epitaciolândia ou no município de Xapuri. Em Xapuri é na reserva do seringal Cachoeira, terra onde Chico Mendes nasceu; em Epitaciolândia é um seringal de cultivo.” “Uma das inovações que tenho trabalhado é o júri simulado, que é feito no Fórum e com apoio do judiciário. Já julgamos a educação no Brasil. Os alunos se interessaram bastante e pesquisam. Fica uma apresentação bastante interessante. Este ano estamos elaborando outro júri sobre a Saúde no Brasil, para apresentação no mês de junho. O júri simulado faz com que eles se interessem não só pela questão da advocacia, mas em estudar temas que são importantes para a sociedade. Preocupados em fazer com que os jovens – todos de famílias muito pobres – permaneçam na escola, os educadores promovem ainda eventos onde eles participam ativamente e com prazer, como a festa junina, a festa de aniversário da escola, quando há a apresentação dos alunos em diversas modalidades culturais, para a comunidade e autoridades; campeonato interno de futsal, com jogos após as aulas do período noturno, para, inclusive, reduzir o absentismo dos alunos nesse período. Incentivam sua presença nos jogos escolares (o maior evento esportivo estudantil do Estado) e do Concurso de Fanfarras, iniciativas da Seed com um significado especial para as escolas de todo o Estado do Acre.”

Competência profissional é também vista como construção permanente e, portanto, processual: quanto mais os alunos aprendem, mais o professor quer aprender, para ensiná-los mais e melhor. Em várias das escolas investigadas, há um elo entre a percepção de *competência* e a busca de aperfeiçoamento profissional. Assim, a motivação do professor alia-se à do aluno para aprender, e ambas reforçam-se mutuamente.

Prática em destaque: **Ajudando quem ficou defasado a entrar no ritmo**

Centro Estadual de Educação Profissional Sudoeste do Paraná – Francisco Beltrão, PR

No Centro Estadual de Educação Profissional Sudoeste do Paraná, localizado em Francisco Beltrão e que oferece ensino médio integrado, em período integral, as taxas de evasão e reprovação são muito baixas, em torno de 0,5% e 5% respectivamente (Paraná, 2009). Boa parte desse resultado deve-se à equipe gestora, pedagógica e docente da escola, que realiza um trabalho de reforço no período noturno

para aqueles alunos internos à unidade. Esse projeto de recuperação paralela é realizado via grupos de estudo, onde os alunos com mais facilidade auxiliam aqueles com maiores dificuldades, sempre apoiados por um pedagogo. Assim, embora a infraestrutura seja precária e não haja funcionários em número suficiente, aqueles que lá permanecem não medem esforços para apoiar os estudantes, principalmente os que chegam no primeiro ano do ensino médio com grandes defasagens em suas aprendizagens: “Os projetos de ensino estão sendo discutidos por todos para sanar as dificuldades dos alunos. Eles chegam à escola vindos das mais diversas escolas, com baixo nível de aprendizagem, e é realizado um trabalho paralelo para adaptar o aluno. Os resultados são positivos” Além da seriedade e do comprometimento, essa equipe é estável e está junta há tempos, o que é visto por todos como uma conquista da liderança da direção. De fato, o quadro fixo de profissionais se mantém porque a escola faz *lobby* no início do ano, em época de atribuição de aulas, de modo a reconquistar os profissionais competentes que lá trabalham mas não são efetivos. Como afirma um dos pedagogos: “Na área técnica temos uma estabilidade, porque a maioria é concursada. Na área comum, só temos uma professora concursada, a de Português, e de outras escolas, que vêm completar o padrão aqui. No final do ano, estes vão para distribuição de aulas. Neste ano temos nove professores nessa condição. E os admitidos pelo Processo Seletivo Simplificado [PSS] que são contratados anualmente. Esses, quando conseguem, voltam para esta escola. Temos tido sorte de receber profissionais excelentes. Quem faz essa distribuição é o Núcleo Regional de Educação (NRE), mas nós ficamos lá, fazendo os bastidores, insistindo com aqueles cujo trabalho conhecemos para que peguem aula na nossa escola.”

Prática em destaque: **Intervenções pedagógicas que incluem a todos**

Escola Murilo Braga – Martinópolis, CE

As prioridades da escola estão encadeadas: primeiro, manter os alunos na escola, combatendo a evasão, por meio de aulas atraentes, motivadoras, utilizando todos os espaços pedagógicos da escola, além da sala de aula; segundo, investir na aprendizagem efetiva e de qualidade, por meio do incentivo ao aperfeiçoamento profissional constante dos docentes; terceiro, acompanhar os alunos que têm dificuldades nas diferentes áreas, de maneira personalizada, procurando a raiz dos problemas, por meio do *Projeto de Intervenções Pedagógicas*, que atende os alunos no contraturno. Um Plano de Ação para contemplar todos esses aspectos baseia-se em gráficos com os indicadores de desempenho disponíveis, a partir dos quais se definem metas de aumento de aprovação e rendimento e de diminuição da evasão. Os docentes estão sendo desafiados a

transitar do mero ‘dar aulas’, ao ‘ensinar bem’, utilizando estratégias e ferramentas adequadas para que o aluno aprenda. Não é um processo fácil, mas, segundo o diretor, já houve melhoras. Por exemplo, muitos trabalham com os temas transversais. Para melhorar a de coerência e coesão dos alunos na apresentação das idéias, todos estão propondo muita leitura, na biblioteca e no laboratório de informática. A estratégia do seminário está sendo incorporada: o professor distribui os temas, os alunos se preparam com pesquisas e leituras, e apresentam, sendo avaliados pela participação, linguagem, material utilizado e divisão de tarefas/colaboração no trabalho em equipe. Se os alunos não conseguem aprender frações porque não dominam as quatro operações, ou não conseguem responder uma questão com coerência porque não sabem ler com compreensão, o professor irá destinar parte do seu horário coletivo para atender esse grupo de alunos no contraturno, para atuar sobre as causas das dificuldades.

Incluindo os jovens da zona rural

“Observando que os alunos da zona rural eram discriminados e ironizados pelos da zona urbana, alertamos os professores, e começou um trabalho de conscientização nas classes. A professora de Língua Portuguesa detectou que os alunos da zona rural não faziam pesquisas no laboratório de informática porque não conheciam o equipamento. Com o projeto *Conhecendo o Computador*, esses alunos receberam noções básicas sobre a máquina, para se sentirem incluídos no mundo da tecnologia; durante três meses chegavam meia hora mais cedo para receberem as orientações. Assim começaram a acessar *sites* e fazer as pesquisas. Este ano este projeto será iniciado assim que terminar o período chuvoso. Hoje os jovens ‘rurais’ estão menos tímidos, e a relação deles com os ‘urbanos’ melhorou.” (Diretor).

4.4 Trabalho em equipe e lideranças reconhecidas

Definição

Escolas com trabalho em equipe e lideranças reconhecidas contam com a presença de lideranças educacionais inspiradoras, que conseguem unir o grupo ao estabelecer uma visão de futuro e de metas a serem atingidas de forma compartilhada. Os objetivos das escolas encontram-se consolidados em projetos e planos coletivos e articulados. Assim, tais escolas oferecem muitas e variadas oportunidades para seus membros dialogarem profissionalmente, aperfeiçoarem-se em suas funções e receberem *feedback* sobre as práticas pedagógicas utilizadas para alcançar as metas comuns. O trabalho em equipe amplia-se, envolvendo a

comunicação entre lideranças escolares, profissionais dos órgãos de apoio da Seed e de outras organizações e instituições educativas, culturais ou empresariais da vizinhança.

Pontos-chave por meio dos quais práticas com essa característica se manifestam

A direção das escolas pesquisadas consegue – independentemente do estilo de liderança adotado – ter o respeito de sua equipe pedagógica e de funcionários, notadamente por deixar claro que há uma busca para assegurar a estrutura e a organização necessárias à aprendizagem dos alunos. Em todas as escolas investigadas, foi possível encontrar gestores que, por meio de estilos ora mais centralizadores e autoritários, ora mais flexíveis e democráticos, conquistavam o apoio e a cumplicidade de todos. A avaliação dos professores sobre equipe pedagógica foi sempre muito positiva: 90% dos professores avaliaram o trabalho do coordenador pedagógico ou de ensino como ótimo (45%) ou bom (45%), e 98%, praticamente a totalidade dos docentes, disseram que o trabalho de coordenação pedagógica tem impacto direto em seu próprio trabalho. Na visão de 72% dos docentes, o principal papel da coordenação é o de assessorar, orientar e apoiar o processo de ensino-aprendizagem, bem como o planejamento e a avaliação. A gestão é, portanto, percebida como atuante e focada nos resultados: a escola tem um norte que orienta as práticas pedagógicas.

A maioria dos professores entrevistados (72%) relatou participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP). Na Tabela 25 encontra-se a avaliação feita por diretores e coordenadores a respeito da participação dos diferentes atores da comunidade escolar na construção coletiva do PPP.

Tabela 25 – Quem participa das reuniões de elaboração do PPP, segundo coordenadores e diretores

Atores	ACRE		CEARÁ		PARANÁ		SÃO PAULO		TOTAL	
	Coord.	Diretor	Coord.	Diretor	Coord.	Diretor	Coord.	Diretor	Coord.	Diretor
Diretor	100%	100%	100%	100%	82%	100%	90%	90%	93%	97%
Professor-coordenador	89%	100%	100%	89%	73%	70%	90%	90%	89%	85%
Professores	78%	80%	100%	100%	100%	70%	90%	90%	93%	85%
Representantes dos pais	33%	40%	64%	56%	9%	20%	50%	0%	41%	35%
Representantes de alunos	33%	60%	79%	89%	36%	20%	40%	30%	50%	47%

Dos professores entrevistados, 83% dizem que, além das reuniões para a elaboração do PPP, outras também foram feitas para avaliar sua pertinência e deliberar sobre eventuais mudanças. Talvez por isso, 90% dos docentes afirmam que o PPP é um instrumento que os auxilia a planejar suas aulas. Dificuldades no processo de construção do PPP de suas próprias escolas foram relatadas por 39% do corpo pedagógico. Independentemente das respostas apresentadas nos questionários, o PPP nunca foi espontaneamente mencionado no discurso dos participantes e nem foi apontado como um aspecto importante e norteador do sucesso da escola. Em nenhuma delas esse documento parece ter sido elaborado de forma realmente conjunta: diretores e coordenadores, entrevistados separadamente, raramente expressaram que ele contempla as mesmas prioridades. Por outro lado, diretores e coordenadores manifestam um amplo acordo quanto às metas das instituições de ensino expressas como “foco na aprendizagem”, “construção do conhecimento”, “construção de um ensino de boa qualidade”, “educação de boa qualidade e democrática”. Tais objetivos são traduzidos em planos e projetos bem delineados pelas escolas, cuja realização parece ser periodicamente acompanhada por meio de avaliações e reuniões. Esses planos, por sua vez, apresentam um dinamismo ímpar, incompatível com o relato que se obtém do PPP. Na verdade, esse parece ser visto mais como um instrumento legal e burocrático, de pouca valia para o dia a dia daqueles que atuam nas escolas.

Prática em destaque: **Todos unidos em uma mesma rota**

Escola Estadual Ministro Antonio Coelho – São Benedito, CE

A boa imagem da Ministro Antonio Coelho (MAC) é uma conquista recente. Até 2005, quando chegou uma nova diretora, havia muitos problemas, e, graças ao desafio por ela lançado, toda a comunidade auxiliou a transformá-la na melhor escola de São Benedito, no Ceará. O PPP da escola prioriza: melhoria da qualidade do ensino; diminuição da evasão e da reprovação; melhoria do aproveitamento dos alunos nas avaliações externas e concursos; fortalecimento dos organismos colegiados. A equipe gestora prepara para todos os professores uma espécie de agenda que é chamada de “Rota Pedagógica”, com o calendário da escola, espaços para registro das avaliações, do diagnóstico e das intervenções propostas, do planejamento das atividades, além de trazer mensagens de reflexão e de incentivo. Durante o ano há reuniões mensais de planejamento, que duram o dia todo. A cada 15 dias acontece um planejamento por área – para isso são previstas horas no horário docente. A diretora está sempre acompanhando as ações desenvolvidas, elogiando, discutindo e dando sugestões de melhoria, em conjunto com coordenadores e Professores Coordenadores de Área (PCAs), que assistem aulas de sua

área e monitoram o aproveitamento dos alunos. Além disso, os gestores procuram atrair os melhores professores no momento da atribuição de aulas: pesquisam previamente os melhores e buscam convencê-los a trabalhar na escola. A escola promove reforço no contraturno ao longo do ano ou aos sábados com a ajuda do PCA, que dedica duas horas na semana para atender alunos em defasagem. Conseguiram reduzir a evasão, graças a um trabalho coletivo que incluiu: tornar as aulas mais atrativas, estudar e mapear os indicadores de evasão, realizar campanha alertando sobre as consequências das faltas. A escola criou um “Conselho de Sala”, com professores e 5 alunos, para discutir casos de alunos faltosos. As faltas dos docentes são raras, pois a direção deixa claro que não tolera; além disso, elas devem ser repostas no contraturno. De qualquer forma, alunos não ficam sem aula: o próprio grupo gestor ou os PCAs assumem as classes, se necessário. Nessa escola todos acreditam que “a escola pública também pode fazer a diferença com a colaboração de todos os atores, especialmente dos alunos, que têm responsabilidade e o maior orgulho de estudar na MAC e acreditam num futuro promissor”.

Prática em destaque: O que faz uma diretora que é líder?

Escola Sagrada Família – Campo Largo, PR

A diretora está no cargo há 5 anos e não é eleita, mas indicada pela congregação da qual faz parte mediante um acordo com a Seed. Na visão de todos os atores (vice, pedagogas, professores e alunos), ela tem papel fundamental e, junto com a equipe, é o diferencial da escola. Todos demonstraram alto grau de satisfação em relação à organização da escola e acreditam que isso seja um dos seus principais fatores de sucesso nas avaliações externas. Segundo a pesquisadora, a diretora demonstra dedicação no desempenho tanto das funções administrativas quanto das pedagógicas e exerce uma autoridade reconhecida de forma positiva por todos os segmentos da escola, por estar sempre presente, atuante, exigente, determinada e preocupada com o desempenho de todos os segmentos da escola, tanto nas questões pessoais como nas profissionais. Na visão dos alunos, a diretora é: “boa, responsável”; “exigente e competente”; “comprometida com o colégio”; “interage bem com todos os atores”; “é presente e ajuda a resolver problemas”; “acompanha o recreio e se preocupa com o desempenho dos alunos nas avaliações”; “estimula os alunos a estudar”. Na visão de uma professora, “o trabalho é excelente. Todos os apoios são dados. Informa-nos os assuntos que são do interesse do professor. A escola funciona por isto. Não temos o que falar da diretora”. A coordenadora afirmou que seu trabalho com os professores consiste em ajudá-los na metodologia e, com os alunos, em sua postura de estudante, já que eles vêm à escola para estudar.

Na maioria das escolas investigadas, Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) são espaços de diálogo e aprendizagem profissional. Os Estados integrantes dessa pesquisa organizam-se de modo diferente com relação ao horário de trabalho coletivo nas escolas. Com sistemáticas próprias, São Paulo e Ceará garantem espaço para isso na jornada de trabalho do professor, possibilitando um tempo de troca e aperfeiçoamento profissional bem estruturado pelos coordenadores. No Acre, embora as horas de trabalho pedagógico estejam incluídas na jornada de trabalho dos docentes, no cotidiano, elas dependem da negociação entre os docentes e a equipe gestora. Em algumas unidades escolares, o trabalho partilhado é realizado aos sábados, relegando a discussão do planejamento de aulas de cada professor para eventuais “janelas” na grade horária. Outros arranjos aparecem, mas esse parece ser o mais recorrente. No Paraná, a semana pedagógica acontece no início de cada semestre, para capacitação e planejamento. A hora-atividade concentrada é o momento de discussão coletiva por área de conhecimento, quando temas e conteúdos são aprofundados nas principais dificuldades encontradas no dia a dia.

Por outro lado, apesar do trabalho em equipe ser ponto recorrente em todas as unidades de ensino visitadas, houve relatos de dificuldade de aglutinar os docentes em torno da hora-atividade. Assim, quando não há possibilidade de trabalho coletivo, o que se faz é um atendimento individual por parte do pedagogo para esclarecimentos ou orientações ao professor. Alguns docentes utilizam a hora-concentrada para preparar e corrigir atividades e para atender os pais. A maioria (97%) considera que as horas de atividades coletivas ou de planejamento os ajudam a melhorar o desempenho dos alunos. Afirmam que as reuniões são bem conduzidas pelos coordenadores e usadas para possibilitar aos professores planejarem e re-planejarem suas aulas, refletirem sobre os resultados das avaliações externas e internas, trocarem experiências, analisarem problemas de desempenho ou assiduidade e tomarem decisões.

Prática em destaque: A cada semana, avaliar, planejar e preparar boas aulas, no coletivo

Escola Lúcia de Castro – Taboão da Serra, SP

O objetivo desta escola, diz o diretor, é dar um retorno à sociedade fazendo com que os alunos aprendam. Cada aluno e seus pais recebem a lista dos conteúdos a serem dominados. Ensinar bem “é o professor estar preparado, ter domínio de sua disciplina, ter didática e ter a preocupação de saber transmitir para o aluno” (coordenadora) e assim produzir aprendizagem.

O ensino, ainda que centrado na atividade do professor, consegue, na maioria das vezes, manter o interesse do grupo, devido ao domínio que os docentes têm do conteúdo e ao relacionamento que estabelecem com os alunos, tratados por seus nomes, e à cooperação dos alunos, interessados em aprender. O domínio do conteúdo por parte dos professores, estimulados a estudar pela direção, possibilita a contextualização dos temas, relacionados ao cotidiano.

O ensino leva em consideração os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem: “Durante a aula, os professores vão até às carteiras para ver onde há dúvidas”, dizem os alunos. Se algum aluno está com dificuldades em alguma lição, os professores sempre estão prontos para ajudar, tanto no período de aulas como em outro horário. A escola sempre ofereceu reforço, focalizando Língua Portuguesa e Matemática. Afirmam os professores: “Existem provas diagnósticas e a análise do professor. Detectamos os alunos que têm dificuldade e eles têm acompanhamento fora do horário da aula, pois o trabalho dentro da sala de aula não é suficiente”. A lição de casa é parte integrante da proposta da escola, uma exigência da direção. São corrigidas no 1º momento da aula. O trabalho pedagógico coletivo da escola é coerente e produtivo. As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) são desenhadas em estreita coerência com os objetivos de aprendizagem a serem alcançados e os conteúdos a serem dominados. Acontecem de forma regular, muito bem estruturada, tendo por norte o plano bimestral efetuado pelo grupo de professores, com o rol de conteúdos curriculares que vão ser desenvolvidos no bimestre. Três horas semanais (duas horas em um dia e uma hora em outro) são empregadas com os seguintes objetivos:

- Avaliação do que foi realizado na semana. Comparação do realizado na semana com o Plano Bimestral: Até onde foram? Haverá condições de desenvolver tudo o que foi planejado?
- Como se deu o trabalho com os conteúdos na semana? Que atividades estão desenvolvendo?
- Discussão das avaliações. Quais os resultados? Há alunos que precisam de recuperação? O que fazer?
- Planejamento da semana seguinte.
- Elaboração de aulas, eventualmente de forma interdisciplinar (por exemplo, Matemática, Geografia e Biologia).

As HTPC realizam-se duas vezes por semana: às terças-feiras, com duas horas de duração e às quintas-feiras, com mais uma hora. Na primeira hora da terça, professores de EM e EF se reúnem. Na segunda hora da terça e na quinta, as coordenadoras de EF e EM realizam as reuniões com suas equipes, separadamente. Contam com a presença do diretor, que procura estar em contato direto com os professores.

Prática em destaque: Integração do trabalho pedagógico por meio de reuniões com o grupo

Escola José Ribamar Batista/Ejorb – Rio Branco, AC

A gestão da escola é dinâmica e focada em resultados. No início do ano os gestores apóiam os professores na formulação do plano de curso. Nesse momento leva-se em conta os descritores do Enem, os do Saeb, a proposta da Ufac e os parâmetros. “Nós passamos para os professores que estão chegando, porque os que já estavam aqui os conhecem.” Ao entregar o calendário escolar aos docentes, nele já se inclui um horário para planejamento de blocos de aulas, a partir do plano de curso. O número de aulas a serem periodicamente planejadas depende da sequência didática escolhida, do assunto e de como vai ser explorado. Pode durar 8, 10, 12 dias. Esse encontro semanal envolve uma coordenadora e mais dois ou três professores. “Nos encontros que ocorrem durante o ano, trabalhamos as dificuldades que o professor vai enfrentando. Por exemplo, o professor sente dificuldade em sequência didática. Então nós trazemos material sobre o assunto, conversamos com o professor e montamos uma para que ele tenha noção do que seja. Então a gente traz o material, tira cópia, distribui antecipadamente, para que não se tenha perda de tempo no encontro e no que vamos debater. Esse último encontro, que nós fizemos agora, foi sobre a nova perspectiva do Enem.” Todo sábado há reunião na escola, ou com os professores ou com os pais. Para facilitar o planejamento de trabalho mais integrado entre os professores, a escola considera blocos de disciplinas. “Se o professor de Português vai utilizar um filme que é possível de ser explorado pela professora de Artes, então o professor de Português vai preencher uma ficha e nós passamos para o professor de Artes. Caso tenha interesse, ele já fica sabendo que o professor tal dia vai explorar tal filme ou tal livro, e aí eles compartilham essa informação para que o professor não esteja passando novamente o mesmo filme. A mesma coisa em relação a livros e a textos.” Os gestores observam as aulas, para oferecer *feedback* aos docentes.

A formação continuada das pessoas da escola inclui o pessoal da área administrativa, com cursos de computação e relações humanas.

Visitas de observadores às salas de aula são raras, pois exigem confiança entre os profissionais do ensino. Nos Estados investigados, a ampla maioria dos professores não tem o hábito de pedir *feedback* profissional aos gestores, colegas e supervisores a respeito de como estão ministrando suas aulas. Embora ainda não exista uma cultura que inclua a prática de visitar as diferentes salas do ensino médio e assistir as aulas dos professores, a figura de um observador nas salas de aula começa timidamente a tornar-se mais aceita,

deixando de ser vista como uma intrusão no trabalho docente. Em algumas escolas, o diretor, o coordenador ou o supervisor assistem às aulas, sempre que solicitados, ou quando solicitam e obtêm permissão dos docentes para tal. Posteriormente analisam, juntamente com o professor, possíveis mudanças na prática pedagógica, que poderiam contribuir na melhoria do desempenho dos alunos. Docentes que aderiram a essa prática têm consenso sobre o valor da sistemática e a consideram como um instrumento importante de aperfeiçoamento profissional.

Prática em destaque: Diálogo horizontal e cooperação profissional

Escola Estadual Coripeu de Azevedo Marques – Aparecida D’Oeste, SP

Nesta escola impera a confiança e um trabalho que aponta para uma “comunidade profissional de aprendizagem” (Fullan, 2009). Professores veem diretora, coordenadora e supervisor como parceiros, não como fiscais, e “abrem a sala de aula” para que suas aulas sejam assistidas: “O ano passado tive dificuldade com uma sala, conversei com a diretora, ela foi, assistiu minha aula, analisou os alunos, e ela percebeu minha dificuldade e mudou o material, para que eu pudesse adequá-lo para o ensino dos alunos” (grupo focal de professores). Os coordenadores apóiam professores, principalmente repassando materiais e sugerindo textos e filmes para enriquecer o trabalho pedagógico: “Quero falar da pessoa do meu coordenador, do empenho dele em conseguir material para eu fechar o meu conteúdo – filmes, ele conseguiu, se desdobrou, em horário de folga dele” (grupo focal de professores).

A comunicação flui bem, horizontalmente e verticalmente, entre diferentes segmentos. Entre equipe gestora-diretoria de ensino: diretora e coordenadora concordam em que o supervisor é presente, bom parceiro profissional – “companheiro”, nas palavras da diretora: “Leu minha proposta inteirinha, discute e dá ideias”; “Sempre que a gente precisa, telefona, é atendido na hora”, diz a coordenadora. Na equipe gestora: coordenadora e diretora cooperam, valorizando as respectivas diferenças. Entre equipe gestora-famílias/comunidade: as famílias são informadas do que acontece, em especial sobre as coisas boas: “Quando houve a reforma da quadra, relatamos tudo.” Com essa abordagem positiva, o comparecimento dos pais às reuniões é de 50%.

Foram encontrados vários exemplos de boa comunicação entre as escolas e órgãos regionais (Diretorias de Ensino) e outros apoios potenciais na comunidade,

tão importantes para o fortalecimento de comunidades de aprendizagem. Os modelos utilizados pelos Estados para supervisionar as escolas são bastante distintos. No caso do Ceará, a implantação da Superintendência Escolar pela atual gestão da Secretaria de Estado de Educação (Seduc) está sendo, de um modo geral, bem recebida pela rede. Todas as escolas do Acre informaram manter uma ótima relação com os núcleos regionais, que são órgãos intermediários de comunicação da Seed com suas escolas, cumprindo também o papel de representá-las nas regiões do Estado. De uma maneira geral, os discursos convergem no sentido de dizer que se está criando uma nova forma de parceria, desde que a Seed alocou, para cada um de seus projetos, um supervisor. No Paraná, a maioria das escolas investigadas afirma manter uma boa relação com os Núcleos Regionais de Ensino (NREs), instâncias intermediárias entre a Seed e a rede de escolas. Nessas últimas, o NRE é visto como um órgão de apoio pedagógico e não apenas administrativo e fiscalizador. Por outro lado, as visitas feitas às unidades escolares parecem não se dar de maneira sistemática, e o apoio é, em geral, sob demanda. Vários dos entrevistados paranaenses relataram que os Núcleos estão sobrecarregados, pois têm uma estrutura enxuta para atender uma diversidade muito grande de problemas. Já em São Paulo, embora todas as dez escolas tenham relatado ter uma boa relação com a Delegacia de Ensino (órgão que representa a Seed no nível regional), em apenas duas existia a percepção de que os supervisores atuavam como parceiros profissionais, saindo do campo administrativo para dialogar pedagogicamente com os gestores. Mesmo os Pcops não foram citados como parceiros de apoio pedagógicos dos professores para ajudá-los a rever suas práticas e melhorar o desempenho de seus alunos.

Outro aspecto a ser mencionado refere-se à questão do estabelecimento de parcerias com outras instituições públicas ou da sociedade civil. Se nas falas dos educadores isso não aparece com frequência, é possível dizer, no entanto, que as parcerias existem e estão solidificadas de distintas maneiras. Vale notar que são constantes as menções à ação conjunta das escolas com os Conselhos Tutelares, para assegurar que os alunos permaneçam nas escolas e fiquem distantes do trabalho precoce. Em alguns Estados, como Acre e São Paulo, acordos foram firmados com a polícia militar para manter traficantes afastados das cercanias das escolas, assegurarem a entrada dos alunos em aula e coibir os casos de violência, notadamente entre “tribos” rivais. No Paraná, algumas escolas estabeleceram parcerias com universidades, que enviam estagiários para ministrar atividades de reforço, preparação ao vestibular e, mesmo, para substituir a falta de professores. Outras, que contam com ensino profissional, mantêm parcerias com empresas da região.

Prática em destaque: Somando forças por uma escola mais inclusiva e motivadora

EEFM Waldemar Alcântara – São Gonçalo do Amarante, CE

“Para pôr em prática os nossos projetos e as nossas ações estamos sempre buscando parcerias com as Secretarias Municipais, as empresas e lojas da cidade. Não temos os recursos do Estado, mas as parcerias nos fortalecem”, dizem os gestores. A escola não tem reservas em bater às portas de seus parceiros: Secretarias de Educação, de Ação Social, dos Esportes, da Cultura, de Justiça, comerciantes locais, empresas que estão se instalando no município.

Alguns problemas que estão sendo equacionados por meio de parcerias:

- Transporte: graças à parceria com a Prefeitura, o transporte escolar tipo “pau de arara” acabou. Dois novos ônibus foram comprados com licitação e demonstração de adequação.
- Prostituição, drogas: Projeto Amor à Vida, desenvolvido em parceria com a Secretaria de Saúde – “desde 2005 dois médicos fazem esse trabalho, uma vez por mês, na segunda quarta-feira de cada mês; a equipe aqui na escola oferece o espaço físico e providencia cópias dos materiais a serem usados”.
- Motivação dos jovens: em parceria com as Secretarias de Cultura e Esportes, acontecem os “sabadões”, uma vez por período, a cada bimestre. Participam alunos da sede e dos anexos do Cágado e da Praia do Taíba. São oferecidas atividades esportivas, como vôlei e tênis de mesa; atividades com computadores; internet, com o professor ajudando a pensar usos diferenciados para o *orkut*; karaokê, atividades culturais, teatro, dança.

4.5 Preservação e otimização do tempo escolar*Definição*

Escolas que preservam e otimizam o tempo que os estudantes têm – nele está a possibilidade de os estudantes tirarem proveito de sua passagem pela escola e aprenderem o que nelas se ensina. Assim, evitam interrupções no trabalho pedagógico, causadas por desrespeito a horários, ausência de docentes, indisciplina. Seus horários são rigorosamente regulados e respeitados. Adotam procedimentos rigorosos em face das faltas dos alunos e da evasão, ao mesmo tempo em que estimulam o uso apropriado do tempo dedicado à aprendizagem, incentivando o envolvimento, a participação e o protagonismo juvenil. Busca-

se proteger o tempo de interação professor/alunos de toda e qualquer interrupção: o trabalho pedagógico não pode ser palco de disputas inúteis, da indisciplina, ficando à mercê das faltas dos docentes. Seus horários são, em muitos casos, rigidamente regulados e respeitados.

Pontos-chave por meio dos quais práticas com essa característica se manifestam

Atrasos não são permitidos; faltas de docentes são coibidas; um “Plano B” é elaborado para suprir a falta dos professores e manter o ambiente disciplinado. Nas escolas estudadas, caso o professor falte, não se cogita em deixar os alunos sem aula, no pátio, durante as aulas vagas. Tudo isso é confirmado pelo corpo docente. Os professores informaram que existem, nas escolas, estratégias para diminuir o absentismo e que, dentre as mais utilizadas, destacam-se o hábito da coordenação de conversar com eles, buscando conscientizá-los dos prejuízos que isso traz para os alunos (38%); o pedido para um professor vir substituí-lo (18%) ou para o faltante deixar atividades preparadas para que a equipe da escola – ou o substituto – possa apresentá-las aos alunos (19%). Vale registrar, ainda, que a rotatividade de professores é menor em Estados como o Acre, que realizou concurso para o magistério recentemente.

Prática em destaque: Um protocolo para garantir o direito ao tempo de aprendizagem

Escola Estadual Maria da Conceição Moura Branco – São Caetano, SP

Esta escola criou, em concordância com os professores, um protocolo rigoroso, definido em acordo com as expectativas da comunidade, visando proteger o tempo de aprendizagem dos estudantes:

- Faltas ou atrasos docentes trazem consequências para eles: faltas de professores são consideradas mínimas pela direção, mas, quando existem, direção e coordenação os chamam para se justificarem.
- Caso um docente faltoso não traga atestado, persista em faltar ou falte sempre nas mesmas aulas, a escola não justifica as faltas ou tira as aulas do professor após um mês. Espera-se que os professores estejam nas salas antes dos alunos, para recebê-los. Se o professor chegar atrasado, ainda que esteja na escola, perderá a aula.
- Garantem-se professores eventuais: existência de cadastro de professores eventuais, que trazem seus currículos e têm que estar inscritos na escola ou DE. Para aceitar esses professores, a direção os entrevista, observa como lidam com os alunos e que relação têm com o saber; qual a proposta que trazem. A escola conta com mais ou menos oito professores constantes, sendo cada um de

uma disciplina, apesar de ser bem pequeno o número de faltas (esta é uma orientação da DE para todas as escolas).

- Não se toleram atrasos dos alunos: aqueles que chegam atrasados para a 1ª aula, às 7h, esperam em um espaço coberto, separado da secretaria por um balcão envidraçado com abertura onde os retardatários deixam as carteirinhas, que só são devolvidas ao responsável. Este deverá justificar o atraso do estudante.
- Há exigência de que os pais acompanhem diariamente frequência e desempenho dos alunos, observando a carteirinha escolar. Quando os alunos faltam, os pais devem justificar a ausência ou com atestado ou escrevendo um bilhete.
- Articulação com o Conselho Tutelar: a escola toma providências em relação às faltas dos alunos.

As faltas eventuais são justificadas pelos pais com atestado ou bilhete. Quando as faltas persistem, a direção entra em contato com a família; conversa com os responsáveis; se não há uma boa justificativa ou se não encontram os responsáveis, entra em contato com o Conselho Tutelar, muito atuante no local. O Conselho Tutelar e a escola verificam se o aluno não está apresentando algum problema de saúde ou familiar que o impede de vir até a escola e oferecem assistência. No caso do aluno estar faltando por descaso, o Conselho Tutelar notifica os pais de que são obrigados a trazer o filho de volta para a escola.

Prática em destaque: **Sob liderança da equipe gestora e pedagógica, alunos não ficam sem aula**

Colégio Estadual de Ensino Fundamental, Médio e Profissional Professor Francisco Martins – Guarapuava, PR

As prioridades do PPP desta escola são consensuais na visão das equipes gestora e pedagógica, o que revela harmonia entre elas e um trabalho cooperativo: a aprendizagem dos alunos e a formação humana, a consolidação da cidadania. Apesar ou justamente pelo fato de a clientela ser muito diversificada – a unidade localiza-se em uma região central e recebe alunos de várias localidades – e a escola oferecer curso técnico, o corpo pedagógico e docente trabalha conjuntamente sob a liderança de um diretor que procura mantê-los na escola, o que resulta em pouca rotatividade. Da mesma forma, quando os professores faltam ou quando uma classe apresenta dificuldades em uma disciplina, é feito um trabalho conjunto sob liderança da equipe gestora e pedagógica, o que também reverte na otimização do tempo dos estudantes na escola. No primeiro

caso, a escola busca as melhores formas de agir para que os alunos não sejam dispensados fora do horário: “Lança mão de aplicação de atividades programadas pelo próprio professor faltoso, se ele já tiver previsão da falta; chama os coordenadores ou outros professores para ministrar aulas – enfim, tudo é feito para que o aluno não seja encaminhado à sua casa mais cedo.” No segundo, se uma classe apresenta baixo nível de rendimento escolar em apenas uma só disciplina, infere-se que os problemas podem estar centrados na didática do professor e, nesse caso, haverá um trabalho integrado entre a equipe pedagógica e o professor.

As escolas oferecem projetos que estimulam o protagonismo juvenil: 86% dos professores afirmam que nelas se favorece a realização de projetos voltados ao protagonismo dos jovens, e 73% dos coordenadores informam que os alunos se envolvem no processo de escolha desses projetos. Dos estudantes, 69% dizem participar de algum projeto oferecido pela escola.

Prática em destaque: Aqui os jovens têm voz e vez

Escola José Ribamar Batista/Ejorb – Rio Branco, AC

Esta escola fica em uma área periférica da cidade de Rio Branco, conhecida como “baixada”. Atende 15 bairros da região, todos habitados por uma população carente, que lá chegou vindo do interior do Acre. É um lugar difícil de viver, porque concentra a maioria dos problemas das periferias urbanas: drogas, violência, prostituição, homicídios e tantos outros delitos. Mas quem chega à Ejorb encontra uma escola impecável, superorganizada, que tem um significado muito especial para todos: professores, alunos e comunidade. De fato, uma das coisas que mais chama a atenção nesta escola são as inúmeras ações voltadas para o protagonismo juvenil. Muitos eventos agitam o espaço escolar. Em um deles, denominado Ejorb Cidadã: escola e comunidade de mãos dadas, vários parceiros foram contatados pela direção – Serviço de Apoio às Pequenas e Médias Empresas (Sebrae), Fundação Bradesco, Sistema Nacional de Emprego (Sine), Pastoral da Criança e da Saúde, Programa de Orientação e Proteção ao Consumidor (Procon) e outras instituições públicas e privadas – para oferecer serviços gratuitos a quem quisesse: corte de cabelo, emissão de documentos, vacinação, verificação da pressão arterial, identificação do tipo de sangue, assessoria jurídica, cadastro para emprego, entre vários outros. Os alunos são sempre ativamente envolvidos nessas atividades: buscam donativos, recebem e encaminham as pessoas que chegam à escola, participam das decisões sobre como ocupar mais e melhor o espaço disponível: há campeonatos de futsal (masculino e feminino), sorteios de brindes, coleta de roupas, sapatos e alimentos para serem distribuídos às famílias mais carentes. No momento, os jovens estão elaborando seu jornal e expondo suas pinturas e desenhos.

Antes, participaram do concurso para escolher a melhor proposta para o brasão e hino da escola, bem como o desenho que constava na camiseta do antigo uniforme (hoje eles são padronizados, por determinação da Seed). Tudo isso é complementado por uma espetacular crença nas possibilidades dos alunos. Logo na entrada da escola, há expressivos estímulos para participarem intensamente da vida escolar e serem nela bem sucedidos, seguindo o exemplo daqueles que já demonstraram ser isso possível. O número de ingressantes na Ufac atesta isso: 6 aprovações em 2006; 11 em 2007; 29 em 2008; 41 em 2009. Esse estrondoso sucesso acadêmico faz da José Ribamar a segunda escola pública do Estado em termos de aprovação nos vestibulares. No grande e colorido quadro afixado na parede, fica-se conhecendo o nome de cada egresso, sua fotografia e o curso superior que está cursando, ao lado de uma faixa que ressalta, para quem quiser ver, que a escola consegue oferecer um bom ensino porque tem bons alunos. Como se não bastasse, há uma intensa programação de atividades extracurriculares, que atende a todo e qualquer interesse. Mas os alunos são, mesmo assim, sempre consultados: foi assim com o Celebra Ejob, evento evangélico aberto à comunidade; gincanas culturais e esportivas (Gincaejorb) para comemorar o Dia do Estudante; festivais de música e dança; Expoejob, uma mostra de projetos; Maraejorb, corrida de pedestre em comemoração ao Dia do Professor. Aos finais de semana, a quadra abriga inúmeras atividades sociais, artísticas e eventos de interesse comunitário. Muitos alunos, que participam de bandas de música gospel, apresentam-se nos finais de semana. Incentivados pela direção e pelos professores, os jovens conhecem de perto os problemas de sua comunidade e buscam, em conjunto, soluções. É por isso que a Ejob é vista com tanto carinho: porque ela faz muita diferença na vida de quem está por perto.

Tabela 26 – Projetos voltados para os alunos, segundo coordenadores e estudantes

Projetos	Coordenadores	Alunos
Atividades esportivas	96%	91%
Feira de ciências	86%	72%
Projetos de prevenção na área da saúde	93%	70%
Projetos de preservação do meio ambiente	91%	60%
Atividades musicais	55%	51%
Teatro	61%	49%
Projetos contra violência	75%	46%
Oficina de artes	57%	40%
Rádio/jornal escola	57%	39%
Campeonato de xadrez	36%	36%
Clube do livro	50%	33%
Manifestações da cultura juvenil	46%	32%

O Grêmio Estudantil parece existir na maioria das escolas, embora apenas uma minoria de alunos neles atue. Se, tradicionalmente, o grêmio estudantil tem sido considerado um instrumento central para o exercício da cidadania, da participação e do diálogo entre os jovens, ele parece não vir atuando a serviço da convivência democrática. De fato, só consideram que o grêmio é atuante em suas escolas 56% e 57% dos diretores e coordenadores respectivamente, considerando-se a situação obtida nos quatro Estados. Apenas 70% dos alunos relatam que existem grêmios em suas escolas, sendo que no Acre e no Ceará esses percentuais são mais elevados: 85% e 84%, respectivamente. Questionados, entretanto, sobre a participação discente nos Grêmios, apenas 18% dos alunos indicam dele participar. Em São Paulo (5%) e no Paraná (9%), esses índices são inexpressivos. O Ceará é o Estado que apontou a maior participação de alunos em grêmios (23%).

Prática em destaque: O Grêmio como aliado

Escola Simão Ângelo – Penaforte, CE

90

A escola, juntamente com outras parcerias, ajuda os alunos a compreenderem os problemas que a comunidade enfrenta, e pensam juntos em como resolvê-los. O projeto de reforço foi criado pela escola. “Quando o aluno não consegue acompanhar, nós formamos um grupo de estudo para o aluno vir em outro horário.” São muito cuidadosos quanto ao tempo de aprendizagem na escola. Os motivos das faltas dos alunos são levados pelos professores aos coordenadores, e esses fazem um mapa dos faltosos para tomar providências, como as visitas domiciliares. Quando o professor precisa faltar ele conversa com o outro da mesma área e pede para cobrir a falta, deixando preparadas as atividades a serem realizadas na sala de aula. Essa escola atende a alunos de famílias pobres e muito pobres, em um município que também é cheio de problemas. No entanto, esses problemas estão sendo equacionados graças às alianças e parcerias que a escola estabelece com todos os interessados em incrementar a aprendizagem dos jovens. O grêmio, diz a diretora, “não é um órgão de oposição, ele é parceria”. O Grêmio tem projeto próprio, o recreio pedagógico, realizado uma vez por mês: “Nosso recreio é de 20 minutos, e o recreio pedagógico dura uma hora. Cada recreio possui um tema diferente.” Para conectar-se às famílias, a escola realiza o Plantão de Pais. A cada dois meses os gestores recebem individualmente os pais. Prepara-se uma sala onde todas as pastas dos alunos são colocadas. A escola é aberta para festas e eventos da comunidade. Em troca, quando a escola precisa, a comunidade também está sempre ali para ajudá-la. “Temos um projeto de mutirão porque a escola é nossa; muitas vezes precisamos pintar uma sala, capinar o jardim, consertar telhados, aí fazemos um mutirão. Contamos com os pais, alunos, mães: no ano passado, em julho, quem pintou a escola foram os pais e os alunos” Segundo os alunos, “Às vezes a gente inventa motivo para ir à escola, se pudesse morava na escola”.

4.6 Normas de convivência claras, aceitas e incorporadas à dinâmica da escola

Definição

Escolas com normas de convivência aceitas e incorporadas à sua rotina e dinâmica constroem um código de conduta que expressa os seus valores, que é claramente posto, divulgado, conhecido e reconhecido como legítimo por todos. Predomina nesses espaços o entendimento de que disciplina significa congruência entre comportamentos desejados e expressos no código de conduta e aqueles que ocorrem no cotidiano escolar. Em casos de conflito entre o previsto e o observado, procedimentos muito bem definidos são adotados e se fazem valer. No entanto, a ênfase dos códigos de conduta está em criar, manter e/ou restaurar relações interpessoais positivas, provocar o diálogo, incentivar a reflexão, construir consensos. Em outras unidades escolares, a situação é distinta, buscando-se seguir, com rigor, as consequências prescritas para subversão do código de conduta. Prepondera a assimetria nas relações, que são bastante hierarquizadas.

Pontos-chave por meio dos quais práticas com essa característica se manifestam

Todos sabem o que se pode e o que não se pode fazer na escola. Problemas de disciplina foram pouco apontados: apenas 7% dos professores participantes da pesquisa mencionaram que essa é ainda uma questão a ser superada. Diferente do que comumente se apregoa, ou seja, de que as escolas públicas são espaços povoados por alunos indisciplinados, em alguns casos violentos, os professores dessas unidades parecem se concentrar mais nos objetivos de suas aulas do que em disciplinar seus alunos. A presença de um código de conduta bem definido ajuda a entender melhor essa situação: o que deve ser feito e o que precisa ser evitado está muito claro, bem como as consequências negativas que decorrem do fato de não se agir como o esperado. A situação, nas escolas estudadas, indica que 94% dos diretores e 95% dos professores sabem que há regras a serem respeitadas em suas escolas. Praticamente todos os docentes (93%) e cerca de 80% dos alunos dizem conhecer o regimento escolar.

Prática em destaque: Acordos e aulas interessantes são antídotos contra a indisciplina

Escola Estadual Lysimaco da Costa – Rio Negro, PR

No início do ano, professores e alunos dessa escola de período integral fazem um “contrato didático”. Cada professor faz o seu contrato, envolvendo os comportamentos e as atitudes esperados em relação aos estudos, às interações, à preservação do ambiente escolar e dos equipamentos. Exemplo de alguns combinados: ao terminarem as aulas, cada aluno tira a cadeira e põe em cima da carteira, para facilitar a limpeza; ao soar o sinal, os alunos “congelam” no mesmo lugar; quando há problemas, a coordenação conversa com os alunos, procurando despertar seu interesse em aprender. Segundo o coordenador, “Não encontramos problemas de disciplina, eles são muito disciplinados, o pessoal na sala de aula tem convivido muito bem. A disciplina é muito boa, nós trabalhamos com adolescente e não é fácil, mas a gente tem conversado com os professores para que diversifiquem a sua aula, dentro da disciplina de cada um, pois o aluno quer dinâmica”. Os docentes concordam: “Os alunos dessa escola têm uma característica na questão disciplinar: como a maioria é do interior, eles trazem valores morais, éticos, religiosos e familiares. Respeitam mais os professores e a instituição. Eles têm o querer aprender. O convívio social entre eles é muito grande e intenso, principalmente entre aqueles que são internos. Compartilham valores.”

Prática em destaque: Medidas duras para tirar uma escola do caos

Escola Estadual Aduino Bezerra – Juazeiro, CE

Ao iniciar, em 2002, seu trabalho na Aduino – então uma escola caótica –, o ex-diretor, que a partir de 2009 se tornou Secretário Municipal de Educação, nela matriculou suas filhas, partindo do princípio de que “Se faço uma comida e não a como, também não a comam, porque ela não presta. Se quero uma escola pública de qualidade eu tenho que provar botando meus filhos nela”. As jovens fizeram o ensino médio na Aduino e hoje estudam medicina e enfermagem. Mas, para preparar a chegada das filhas, o diretor providenciou um verdadeiro “tratamento de choque” para a escola. Para adotar as medidas iniciais que restauraram a ordem, e que incluíram providenciar a transferência de cerca de 100 alunos que não se enquadraram no novo regime de proibição de consumo de álcool e outras drogas no horário da escola, bem como encaminhar à Seduc professores que “fugiam da escola pelo pátio do estacionamento”, o ex-diretor contou com o apoio da Congregação de Professores, da Congregação de funcionários e do Conselho Escolar: “Nós tínhamos esses órgãos sempre tomando decisão em conjunto. Nunca tomei atitudes isoladamente.”

Entrava nos bares e confrontava os alunos, pressionando-os a irem para a aula: “Ou você vem ou perde sua vaga; você está usando a farda da escola, você tem que zelar pelo nome da escola; se você quer beber, eu não aconselho, mas faça longe da escola, avise seus pais em casa.” Em relação aos professores, chegou a barrar professor que fugia pelo estacionamento e a ir buscar professor em casa. Entregou dez professores aos Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes), porque faltavam demais, e enfrentou o clima horrível que se criou quando vários deles, por meio de liminares, conseguiram retornar por um curto período. Enfrentou também muitos problemas devido às medidas radicais, inclusive ameaças à sua integridade física. Sofreu dez processos administrativos, aos quais sobreviveu graças ao apoio da comunidade. No final, conseguiu que a Aduato Bezerra fosse listada entre as com melhor desempenho no Estado, graças aos resultados dos alunos nos vestibulares e nas avaliações externas. Talvez relembando os sofrimentos e conquistas dessa trajetória, o ex-diretor se emociona ao dizer: “O povo é bom, mas são feridos na alma.”

Ainda que a participação da comunidade escolar na construção das normas seja restrita, a maioria é envolvida na sua discussão e as consideram justas e adequadas. Para 91% dos diretores, o regimento foi apresentado e discutido com os pais e com os alunos. Dos professores, 52% dizem que as regras de convivência foram elaboradas por todos os atores da comunidade escolar, incluindo os pais. Há, por outro lado, 19% de docentes que afirmaram que a construção das normas se deu em reuniões de profissionais da escola, sem o envolvimento de alunos e pais.

Prática em destaque: **Limites acordados, normas demonstradas**

Escola Estadual Nícia Fabíola Giraldi – Sertãozinho, SP

A observação desta escola revela clima agradável de respeito pelas normas de convivência, sem rigidez. Os adultos da escola procuram demonstrar as normas e o respeito que elas propiciam. O fato de os docentes receberem os alunos nas salas ambiente torna mais fácil que “os combinados” entre eles aconteçam. A movimentação dos alunos pela escola, devido às salas ambiente, ocorre sem gritarias, perda de tempo e com responsabilidade muito grande. Às vezes os alunos da aula anterior demoram-se um pouco mais para deixar a sala e os outros aguardam na porta, calmamente. Um aluno leva consigo a pasta com o registro da frequência diária, na mudança de aula. Para o corpo docente, o fato de a escola viver em equilíbrio, com apenas casos isolados de indisciplina, deve-se ao bom relacionamento

entre as pessoas, típico de uma escola pequena onde todos se conhecem, moram no mesmo bairro e desenvolvem as mesmas atividades sociais. Muito significativamente, os raros casos de indisciplina são atribuídos a alunos da tarde, os diferentes, que vêm da zona rural.

Segundo a diretora, pesquisas feitas com os alunos mostraram que eles buscam limites, cobranças. Assim, as normas discutidas com os alunos, com os professores e com as famílias através dos colegiados buscam definir esses limites. A exigência no seu cumprimento é respaldada pelo argumento de que possibilitam a convivência em espaços onde existe diversidade.

No início do ano, os professores coordenadores de classe discutem com os alunos as Normas de Convivência; essas são trazidas para a equipe gestora, que, juntamente com o Conselho de Escola, as sintetizam e as entregam no início do ano aos pais. Casos de indisciplina são resolvidos por meio de conversas com alunos e, no máximo, com as famílias.

94

Procedimentos claros sobre como atuar em casos de conflitos entre o previsto e o observado estão presentes nas escolas investigadas. De fato, de maneira geral, há a tentativa inicial de superar os conflitos, quando eles se dão com os alunos, via diálogo. Outro aspecto muito mencionado é que, de maneira geral, as normas valem tanto para os alunos como para os professores.

Prática em destaque: Normas e rotinas valem para todos, dando coerência ao trabalho pedagógico

Escola Estadual Santiago Dantas – Rio Branco, AC

Na escola Santiago Dantas, alunos e professores seguem normas claras de convivência, que regulam as atividades de ensino e aprendizagem e o que se pode fazer na escola. Sem elas, afirmam todos, não se consegue consolidar uma rotina que assegure um bom trabalho pedagógico, de modo que a escola acaba ficando sem uma identidade positiva. A leitura, por exemplo, faz parte do dia a dia da Santiago Dantas. Todo professor, quando entra na sala de aula, independentemente da disciplina que leciona – Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física –, sabe que precisa reservar um tempo para essa atividade, justamente para evitar que os alunos tenham dificuldades para compreender e interpretar o que foi lido. Na verdade, eles, os docentes, deram-se conta de que uma leitura precária prejudica a aprendizagem de todo e qualquer conteúdo curricular e combinaram, entre eles, de adotar esse procedimento. Como

esse esforço coletivo permitiu aos alunos superarem grande parte dos problemas de leitura, essa rotina continua valendo, até combinação contrária. Existem, ainda, outras normas acordadas e respeitadas nessa escola, que vão desde o tipo de roupa até os comportamentos esperados para se ter quando em suas dependências. Regras, segundo aqueles que trabalham e estudam na Santiago Dantas, são garantias importantes para uma boa e saudável convivência, de modo que o que vale para os alunos vigora, também, para a equipe gestora e para o corpo docente. Uma professora explica: “Aqui, se o aluno não pode fazer uma coisa, o professor também não pode. Professor tem de ser o exemplo. Um dia, cheguei na sala de aula com óculos escuros e o aluno me avisou que eu não podia usar óculos escuros. Ficou combinado isso, porque assim a gente sabe quem é da escola e quem não é. Essas regras, hoje, infelizmente também são necessárias. Dá maior segurança e depois, óculos escuros é para ser usado quando tem sol. Dentro da escola (nas salas de aula) não há sol!” Uma outra norma adotada na escola é que nenhum aluno pode sair dela sem lição de casa bem passada e bem explicada, conduta tão valorizada que tem até nome: o “para casa”. Regras e normas de convivência, quando se considera o que se passa na escola Santiago Dantas, parecem mesmo fazer diferença: a comunicação flui melhor, o relacionamento interpessoal tende a ser mais cordial e, mais importante, a escola deixa de ser um local ameaçador, porque todos sabem o que deles se espera e conhecem cada centímetro do terreno que estão pisando.

4.7 Clima harmonioso: a escola como um lugar agradável para ensinar e aprender

Descrição

O clima harmonioso de uma escola que se apresenta como local agradável para se ensinar e aprender manifesta-se em um espaço físico que provoca sensação de bem estar e na percepção, pelos membros da comunidade escolar, do predomínio de interações positivas entre as pessoas, já que todos estão envolvidos em uma busca comum, pelo progresso e aperfeiçoamento de todos os aprendizes.

Pontos-chave por meio dos quais práticas com essa característica se manifestam

Limpeza, organização e senso estético demonstram cuidados e respeito para com os aprendizes. As escolas investigadas são, em geral, lugares agradáveis de estar. Muitas estão à sombra de árvores, outras têm jardins. Algumas expõem trabalhos artísticos nas paredes. Nenhuma é depredada ou pichada. Grades são raras, e lixo no chão é uma exceção.

Prática em destaque: Beleza também se aprende na escola

Escola Estadual Walter Ferreira – Ribeirão Preto, SP

O prédio é uma construção simples, térrea, com tijolinhos à vista. Passou por reforma recentemente, e as telhas novas dão-lhe um destaque bonito. A pintura, de cores alegres, está muito conservada. À frente, um jardim gradeado ostenta as iniciais do patrono da escola feitas com plantas (pingo de ouro) sobre o gramado. No *hall* de entrada há um aparador e vasos com plantas. Na parede, frases de incentivo aos pais sobre a educação dos filhos. Na porta de entrada, de ferro com uma parte envidraçada, está um *banner* contendo as Normas Internas de Convivência da Escola. A continuação do *hall* dá acesso ao pátio, um lugar muito agradável, cercado por jardim com árvores e bancos de cimento sob elas. Nesse pátio encontram-se cartazes e trabalhos dos alunos expostos nos murais, além de um mosaico comemorativo dos recém-comemorados 40 anos da escola. As salas de aula ficam ao redor do pátio quadrado. As portas das salas, de cores alegres, voltam-se para ele, bem como os vitrôs. Nas salas de aula, com mapas mundi expostos, os vidros estão intactos e as paredes, sem pichações. As janelas têm cortinas, e, ao lado da porta, há uma cartolina com as Normas Disciplinares. Entre as salas existem trabalhos dos alunos, feitos sob orientação da professora de Artes no ano anterior. No final do pátio ficam a biblioteca e a sala de informática.

As relações entre as pessoas são basicamente harmoniosas, porque trabalhar junto e interagir cotidianamente é um prazer que contribui para os bons resultados alcançados pelas escolas investigadas. O trabalho em equipe, como já mostrado, é, de acordo com os resultados desse estudo, o segundo fator tido como mais importante pelos entrevistados para a oferta de um ensino de boa qualidade. Os adjetivos empregados para qualificar essa atmosfera de envolvimento e produtividade são sempre positivos, ao contrário do que comumente se ouve dizer sobre o ambiente das escolas públicas: harmoniosa (44%), sendo menos frequente no Paraná (34%); compromissada e comprometida (16%), sobretudo no Paraná (14%) e em São Paulo (16%); cooperativa (15%), em especial no Ceará (24%); ótima/excelente (11%), notadamente no Acre (14%) e no Ceará (13%); boa (6%), principalmente no Acre (11%) e no Paraná (10%).

Prática em destaque: Em escola feliz falta-se pouco e aprende-se mais

Escola Estadual Antônio Vidal Malveira – Tabuleiro do Norte, CE

O corpo docente nesta escola é muito apreciado pelos alunos e é composto por professores que valorizam seu trabalho e o dos colegas. Todos os entrevistados falam com entusiasmo do clima da escola. As palavras respeito, confiança e companheirismo são constantes para descrevê-lo – e fazem questão de enfatizar que gostam muito de trabalhar ou estudar ali. A satisfação da equipe pode ser sentida em declarações dos professores, como “O clima é bom demais, é show! Geralmente quando você trabalha, você estressa no trabalho e relaxa em casa, aqui é ao contrário!”, ou “É muito bom dar aula nessa escola.” Os alunos compartilham da mesma opinião: “É muito bom. Eu já tive problemas em casa e ao vir para cá eu esqueci. A escola e os alunos daqui nos ajudam a esquecer os problemas”; “Quando passa o final de semana, eu fico muito animada para vir na escola, eu gosto de estar na escola, venho de manhã e à tarde.” Esse clima amistoso alimenta a produtividade da escola: não existe falta de professor, e quando algum precisa faltar comunica com antecedência e deixa o conteúdo que será trabalhado. A escola tem uma espécie de “banco de universitários” – estudantes que se dispõem a substituir, e quando é preciso eles são chamados. Caso seja necessário, algum outro professor ou mesmo o corpo gestor assume as aulas. O protagonismo dos alunos é estimulado pela utilização efetiva da “ouvidoria” (caixa de sugestões), e também por meio de sua participação no Grêmio, em palestras, feiras de ciências, festas regionais, teatro... “Todos os atores desta escola fazem um trabalho voltado para o sucesso dos alunos, por isso eles gostam de estudar aqui, se sentem bem aqui. Isso faz com que a evasão seja pequena. A retenção é pequena porque os alunos se empenham muito, e, além disso, os professores procuram dar aulas atrativas e respeitam o ritmo dos alunos. Quando os alunos recebem uma boa aula, quando se sentem acolhidos, eles aprendem com mais facilidade. No ano passado tivemos um só aluno retido.”

Prática em destaque: Confiança mútua, participação e comunicação aberta geram convivência saudável

Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio José de Alencar – Braganey, PR

Neste Colégio, um conjunto de fatores se combinam para tornar o ambiente e o clima da escola extremamente positivos e valorizados por professores, alunos e suas famílias. A maioria dos docentes é efetiva e consegue manter boa relação com a comunidade, conhecendo o nome dos

alunos e até de seus pais. A gestão, muito democrática, favorece essa relação ao envolver as instâncias colegiadas, o que faz com que todos se sintam autores das ações desenvolvidas. Os alunos têm participação por meio do grêmio, contribuindo com a construção das normas de convivência e com sugestões para o sistema de avaliação. Esse sistema completa-se com a existência do Pré e do Pós-Conselho, que são a possibilidade de os alunos avaliarem os professores e a si próprios. As equipes gestora, pedagógica e docente tratam os alunos com muito respeito e incentivo: “É claro que a escola vai ficando cada vez mais conhecida. Eles sempre estão dando a maior força para todos os alunos, incentivando mesmo”, diz um aluno. Os problemas e conflitos, quando há, são resolvidos na própria escola, por meio do diálogo e da orientação. Somente em casos extremos os pais são chamados. Com tudo isso, o ambiente torna-se muito agradável, baseado na confiança e no companheirismo. Tanto professores quanto alunos gostam de ir para a escola e nela ficar: “A melhor coisa é vir para a escola”, diz uma aluna. O diretor afirma: “Todos nós temos dificuldades, problemas na vida, mas a gente percebe que todos chegam aqui e esquecem de seus problemas, para se dedicarem ao trabalho. Gostam de trabalhar aqui e os alunos, de estudar aqui. Funcionários também. Hoje é um espaço de referência para alunos de outras escolas que querem vir para cá. Se constrói na confiança e na transparência.” O clima é tão bom que os portões ficam abertos, e os alunos não saem. A escola tem um movimento tranquilo. Nos horários de intervalo ou troca de aula, não se percebe bagunça ou algazarra. Os alunos circulam pela escola, sentam na grama e conversam entre eles, e é comum encontrá-los na biblioteca, lendo revistas que ficam à disposição, emprestando ou devolvendo livros.

Prática em destaque: Cuidado e respeito fazem aluno da zona rural florescer

Escola Santiago Dantas – Rio Branco, AC

Ao percorrer as dependências escolares sente-se um clima saudável de convivência: os alunos circulam naturalmente por todas as áreas livres e são atendidos com cordialidade pelos professores. Ao que tudo indica, a escola significa para o aluno um espaço muito importante de convivência e de possibilidade de ascensão socioeconômica. Tanto que, embora os estudantes saiam de casa por volta das 4h00 e 5h00 da manhã e caminhem quilômetros por ramais barrentos ou precisem atravessar de barco o rio para chegar à estrada por onde passam o ônibus e o caminhão escolar, raramente eles faltam às aulas. Toda essa interação entre famílias, estudantes, professores e coordenação faz com que a escola transmita uma sensação de cuidado em relação a seus alunos e a

sua aprendizagem. Os professores conversam entre si via internet e também com a coordenadora. Uns visitam os outros. Finalmente, também os alunos endossam essa visão. Tal como veem, eles estão na escola como se estivessem em suas casas. Passam mais tempo, segundo informaram, no espaço escolar do que em qualquer outro lugar. Vão para casa apenas para dormir e, nas férias, ficam com saudades das aulas, ansiando pelo retorno ao período letivo. Sentem-se cuidados. Palavras do diretor: “Existe um valor que eu acho indispensável, que é a questão do respeito. Nós respeitamos os nossos alunos, de maneira que eles se sintam valorizados, e esse respeito é retribuído por eles.” De acordo com o diretor e com os coordenadores, a gestão da Secretaria, a coordenação da zona rural e a coordenação do ensino médio conhecem os projetos na escola e os apóiam. Todos mantêm as portas abertas, quando se trata de ajudar a escola a vencer os obstáculos.

4.8 Autonomia e criatividade por parte da equipe escolar

Definição

Uma escola cuja equipe é autônoma e criativa caracteriza-se por desenvolver projetos pedagógicos próprios, institucionalizados e articulados com os seus objetivos centrais. Há nela a capacidade e a criatividade para adequar políticas e diretrizes gerais da Seed às suas realidades específicas, sempre de maneira flexível, articulando-as aos seus próprios objetivos e projetos. A percepção do impacto das políticas atuais sobre o fazer pedagógico é bastante ponderada e equilibrada.

Pontos-chave por meio dos quais práticas com essa característica se manifestam

Equipes escolares revelam alto nível de proatividade, ou seja, a capacidade de não apenas reagir ao que a elas acontece, tomando, antes, a iniciativa de criar uma série de projetos que, ao longo dos anos, já se encontram enraizados no dia a dia. Eles não podem, assim, ser considerados “inovações”: fazem parte das rotinas das escolas e pretendem atender à necessidade de oferecer à clientela oportunidades de construir novas competências e habilidades, revelar talentos desconhecidos, descortinar novas formas de ser, sentir e pensar.

Prática em destaque: Criatividade a serviço da promoção da aprendizagem dos alunos

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Deputado Antônio Leite Tavares – Barro, CE

A formação global dos alunos é enfatizada nesta escola que se percebe como promotora do acesso ao conhecimento que minimiza diferenças sociais. Ela se destaca por sua iniciativa ao buscar soluções para os problemas enfrentados e criar projetos que resultem em formação de melhor qualidade para seus alunos. Os educadores da Antonio Leite se propõem fazer de tudo para apoiar alunos de famílias muito pobres a ir além do ensino médio. A escola oferece aos jovens um material próprio a partir de questões de Enem, de vestibular e do material do Prevest. Também criou um Serviço de Apoio ao Vestibulando: faz a inscrição dos alunos no Enem e nos vestibulares e transporta-os aos locais de exame. Para os que entram na faculdade, a escola designa um professor para acompanhá-lo na adaptação ao ambiente de cidades maiores. A escola valoriza os projetos da Seduc – como o Primeiro Aprender, que “leva o aluno a pesquisar, a refletir, a buscar, a produzir, a desenvolver competências e habilidades em que até então tinham dificuldades”, e o PreVest, que “faz com que o aluno vislumbre novos horizontes” – e considera que o mais interessante para a escola foi a implantação dos laboratórios de informática e ciências. Com criatividade e autonomia, propõe seus próprios projetos, apoiados pela Seduc: o da “Dupla Jornada”, que aumenta a quantidade de horas do aluno na escola e o número de aulas de Português e Matemática, além de permitir atividades de reforço, no contraturno, para os alunos que apresentam maior dificuldade; o grupo teatral; o projeto do coral, “que envolveu a lotação do maestro e a compra de 17 violinos”; e o programa Formação Contínua de Professores. Uma das prioridades da escola é respeitar e ampliar o tempo pedagógico do aluno: “fazer entrar na hora exata, não soltar o aluno antes porque terminou a atividade”. Os professores têm que chegar 15 minutos antes, para preparar seu material e não se atrasar na sala de aula. “Aula vaga, tolerância zero”. A escola faz um trabalho de conscientização dos alunos e da família para prevenir faltas. “Todo mundo é agente contra a evasão”, diz a diretora.

Prática em destaque: Dando boas ideias para a Secretaria do Paraná

Colégio Estadual do Paraná – Curitiba, PR

A escola possui grande autonomia quanto ao gerenciamento dos recursos. De acordo com um dos diretores auxiliares, esta escola é diferente das demais escolas públicas do Estado, pois possui uma estrutura invejável em relação às demais. Internamente, o aluno é absorvido, se quiser, com inúmeras atividades extracurriculares, como cursos de línguas, atividades esportivas, culturais, artísticas, o que

faz um diferencial. Por esse motivo, os projetos esporádicos da Seed muitas vezes não têm espaço para ocupar a vida da escola. Ao contrário, às vezes, projetos da própria escola são modelos para a Seed, como foi o caso do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (Celem), como o demonstram esses depoimentos: “Que eu me recorde, a maioria dos projetos da Secretaria de Estado são focados para escolas com baixo índice, que procuram melhorar a educação com projetos ou até em parceria com o MEC. Aqui nessa escola, como os índices são regulares e bons, não me recorde de projetos para contribuir com o ensino médio”; “Antes havia sim um direcionamento, mas a Diretriz [curricular] vem qualificar o trabalho e o próprio nome diz, enquanto ‘diretriz’, que faz opção por um currículo disciplinar, mas que também respeita a autonomia da escola”. Resumindo a situação, afirma a pedagoga: “Não vejo uma falta de sintonia com a concepção que a Seed tem trabalhado conosco. O Estadual acaba tendo, por sua própria estrutura, algum manejo e autonomia em muitas situações, e para nós é válido a Seed permitir isso.”

A maioria dos gestores interpreta, não copia as propostas da Secretaria. A Tabela 27 mostra como as iniciativas do órgão central, ao chegarem à escola, são confrontadas com as concepções e práticas vigentes, sofrendo um processo de adaptação que termina com sua recriação, agora em sintonia com a realidade local. Esse parece ser o caso das propostas curriculares das quatro Seeds, que foram, sempre, apropriadas pelas escolas, que lhes conferem a customização tida como necessária.

101

Tabela 27 – A proposta curricular nas escolas, segundo diretores/coordenadores e professores, nos diferentes Estados investigados

Opções	Acre		Ceará		Paraná		São Paulo		Total	
	Dir./Coord.	Prof.								
Segue a proposta da Seed	7%	15%	4%	10%	43%	32%	50%	43%	27%	25%
Baseou-se na proposta da Seed, mas tornou-a mais adequada à realidade da escola	93%	85%	91%	86%	57%	66%	40%	54%	69%	73%

Prática em destaque: Uma escola adaptativa

Escola Jader Saraiva – Porto Acre, AC

“Os projetos da Seed sofrem adaptações para a realidade regional, porque os alunos (daqui) têm um dia a dia diferente de uma área urbana, por exemplo, dentro de Rio Branco. Os alunos aqui andam, para chegar à escola, 17 quilômetros, (ao passo que) dentro de Rio Branco, para cada aluno, o ônibus passa na porta. Então, de um modo geral, sim, os projetos estão de acordo com a proposta pedagógica da escola, agora há casos isolados (em) que a gente tem que fazer uma adequação à realidade do aluno, à realidade da escola, às condições do aluno. Praticamente, todos os alunos nós sabemos onde moram e quem são os pais, e realmente isso facilita muito você adequar algo para esses alunos.” Considerando-se a pobreza do local, no Arraial de junho são promovidas gincanas: “Os alunos arrecadam alimentos, roupa, calçados, e a gente repassa para a comunidade pela metade do preço do comércio.” Além disso, a quadra é cedida para a comunidade em determinados horários, e o pátio, muitas vezes, é cedido para encontros promovidos por igrejas. Grandes problemas do município são gravidez na adolescência, prostituição de menores e alcoolismo nas famílias. Em relação à gravidez precoce, diz o diretor: “Fazemos palestras, inclusive com os próprios alunos ministrando. Eles fazem um trabalho de pesquisa e uma metodologia para passar para os colegas. Eles têm a mesma linguagem e conseguem passar mais facilmente do que nós mesmos. Todos os anos fazemos este trabalho aqui: DST e métodos contraceptivos.”

Ponderação, equilíbrio e criatividade dos professores, ao analisar o impacto das políticas educacionais na escola. De fato, a capacidade de identificar aspectos positivos e negativos das propostas é uma tônica dos educadores investigados. As iniciativas da Seed são analisadas buscando possibilitar o aproveitamento do que foi considerado proveitoso e reconstruir o que foi detectado como inoperante para o contexto de cada escola. Conseguem, assim, priorizar, entre os projetos ou programas propostos pela Seed, os que as podem fortalecer, articulando-os à sua prática pedagógica. Muito embora as políticas educacionais possam sofrer descontinuidade, o processo educacional no interior da escola continua.

Prática em destaque: Experimentando o novo e conservando o relevante

Escola Coripeu de Azevedo Marques – Aparecida D'Oeste, SP

Nessa escola, a maioria das famílias dos alunos trabalha na zona rural. Diretora, coordenadora e professores convergem, ao afirmar como prioridade as metas relativas ao aperfeiçoamento da

aprendizagem e ao ressaltar o compromisso da escola com o ensino e com o ensinar. Os estudantes reconhecem o foco na aprendizagem, afirmando que os educadores os incentivam a estudar e se preocupam com o futuro deles, com a carreira que vão seguir.

A avaliação é utilizada para impulsionar o autoaperfeiçoamento. Depois das reuniões de Conselho de Classe, alunos com dificuldades em alguma área reúnem-se com a coordenação para pensar estratégias de superação. “Repetência, só mesmo se o aluno não quiser estudar, pois, se ele tem dificuldade de aprendizagem, nós todos trabalhamos aqui por ele; damos apoio de aprendizagem até fora do horário. Às vezes chamo à noite, e o aluno vem estudar comigo” – diz a coordenadora.

O compromisso e a responsabilidade profissional dos educadores refletem-se nas falas de alunos. Por exemplo: “quando perguntamos alguma coisa que eles não sabem, eles correm atrás para depois explicar para os alunos”; “transmitem confiança; passa as matérias de um jeito diversificado”.

A autonomia e criatividade por parte da equipe escolar é muito grande. Os gestores estimulam a equipe a experimentar o novo e preservar o que consideram importante e relevante. Isto fica claro pelo fato de as salas-ambientes, propostas em 1996 pela Seed, terem continuado a funcionar mesmo depois que o incentivo oficial à implementação desse Programa cessou, o que indica a capacidade da escola de caminhar com suas próprias pernas. Cada sala é dedicada a uma disciplina, e nela se concentram todos os recursos didáticos que a ela dizem respeito, contribuindo para tornar as aulas muito mais dinâmicas e participativas.

Ao mesmo tempo, a presença de projetos temáticos da própria escola, iniciados desde 2003 e desenvolvidos de forma interdisciplinar durante o ano letivo – temporariamente interrompidos em 2008, com a introdução dos Cadernos pela Seed, mas retomados em 2009 –, mostram a grande autonomia e criatividade da sua equipe pedagógica.

5 Considerações finais e recomendações

Este estudo apontou práticas associadas a oito características que foram recorrentemente encontradas em escolas cujos alunos do ensino médio apresentaram bom desempenho nos Estados do Acre, Ceará, Paraná e São Paulo. Tal como dito anteriormente, elas foram compreendidas como as “melhores práticas” empregadas nesse nível de ensino por se vincularem a uma diferença positiva na qualidade da escolarização.

Se articuladas de forma consistente, elas descortinam uma visão mais ampla de como atuam causando um impacto positivo na qualidade do ensino e uma melhor compreensão da lógica que as regem. Essa articulação pode ser vista na figura 1.

Nas escolas que integram o estudo, as práticas identificadas articulam-se de forma sistêmica, apresentando-se como nodais para seu sucesso. A ênfase em uma ou em outra redundante na configuração que adquirem no cotidiano escolar e é peculiar a cada uma das instituições de ensino, constituindo, mesmo, sua identidade enquanto espaço educacional. Na verdade, as práticas são elaboradas com base nas formas peculiares pelas quais as escolas se apropriam de sua história, das normas institucionais e do que delas se espera, formando uma cultura cujo foco é a aprendizagem dos alunos. Todas as ações demonstram se preocupar com a apreensão de conteúdos, com o desenvolvimento de competências e de habilidades, ou seja, se os estudantes estão aprendendo e se desenvolvendo segundo suas expectativas.

A ênfase na aprendizagem traduz-se, em parte das escolas estudadas, na priorização do bom desempenho em avaliações externas e, sobretudo, nos exames vestibulares. Para outro grupo de escolas, ao contrário, a tônica está no equilíbrio entre bom desempenho acadêmico e adequada participação na vida social e no exercício da cidadania, mediante vivências democráticas e positivas. Em ambos os casos, a preocupação com a aprendizagem dos alunos leva as equipes escolares a elaborarem um plano que pode ser ora mais, ora menos explícito, que indica onde se pretende chegar. A partir daí, ações tidas como necessárias ao bom funcionamento das escolas são desencadeadas, buscando: a) assegurar que existam regras e/ou normas de convivência claras e aceitas por todos; b) promover um elevado senso de responsabilidade profissional; c) incrementar expectativas positivas em relação ao desempenho dos alunos; e d) preservar e otimizar o tempo escolar.

Esses ambientes caracterizam-se por forte presença de gestores que lideram e organizam a escola como ambiente agradável e propício à aprendizagem. A presença de normas de convivência, claras, conhecidas e acordadas por todos, garante ambiente disciplinado, propício à atenção, à reflexão, ao debate, ou seja, provê as condições tidas como imprescindíveis ao ensino-aprendizagem formal. Dois tipos de condução foram observados na implementação desse ambiente disciplinado: o primeiro adota regras rígidas, hierarquicamente comunicadas a todos os membros da comunidade escolar, buscando eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Já o segundo trabalha com normas mais flexíveis, considerando que o processo ensino-aprendizagem depende da apropriação de condutas validadas por relações interpessoais positivas. Criam-se, assim, condições para um trabalho focado no aluno, marcado pela responsabilidade profissional dos professores, que não faltam, valorizam o trabalho em equipe e buscam aprimorar sua formação profissional.

Este trabalho é pleno de expectativas marcadamente positivas a respeito dos estudantes, que são expostas para suas respectivas famílias, no sentido de buscar colaboração e incentivá-las a manter a escola no centro de suas prioridades e do projeto de vida dos seus filhos. Paulatinamente, ao que tudo indica, vai se instalando nas escolas a convicção de que todos podem ensinar bem e aprender com sucesso, algo que exige, por sua vez, uma maximização do tempo escolar, que precisa ser assegurada por docentes que se empenham em chegar na hora, fazer bom uso do tempo das aulas, estimulando, consequentemente, os alunos a participarem desse mesmo empenho em fazer mais e melhor.

Essas foram as principais características dos trabalhos das escolas que a pesquisa identificou e selecionou como necessárias para oferecer um ensino de boa qualidade. Esses pontos devem ser considerados como um alerta pelas políticas educacionais preocupadas em aprimorar a prática cotidiana das escolas, uma vez que compõem uma agenda de recomendações para subsidiar a tomada de decisão do MEC e das Seeds, quanto ao aprimoramento da educação básica no País.

O primeiro aspecto a ser ressaltado é que essas escolas, diferentemente de tantas outras, foram capazes de construir, em maior ou menor grau, um ambiente marcado por: lideranças fortes; grande identidade de valores; normas claras para a convivência; objetivos comuns; planejamento claro; trabalho coletivo; expectativas de desempenho elevadas para alunos e professores; momentos e espaços reservados para atividades de reforço e recuperação da aprendizagem. Ficou patente, também, que os gestores ocupam uma posição central, exercendo liderança sobre os demais participantes do processo educativo. Por outro lado, o papel da supervisão escolar – ou dos profissionais do ensino locados nos órgãos intermediários do sistema de ensino – não é bem especificado, de modo que não há como contribuir, tanto quanto poderia e seria desejável (na própria opinião das escolas pesquisadas), para a dinâmica escolar. Desse modo, tudo indica que vale a pena investir na formação de lideranças, incluindo aí os gestores e as equipes dos órgãos regionais.

Trata-se, portanto, de capacitar dois públicos distintos, começando pelos gestores, para que venham a ser lideranças que, ao lado de gerenciarem bem as escolas, estejam também habilitadas pedagogicamente para dirigir e atuar em equipes, propor e discutir metas para o ensino, coordenar ações educativas e incentivar os professores a lecionarem de acordo com as expectativas postas. Essa capacitação deve permitir que o gestor acompanhe, mais de perto, a maneira como o trabalho em sala de aula se desenvolve, observando professores mais novatos atuando, opinando sobre o que viu e discutindo com o corpo de professores suas razões, sem fazer com que seu envolvimento no processo

pedagógico seja visto como ameaça à autonomia, sempre relativa, de cada um. Lideranças como a aqui descrita – que entram no espaço escolar para auxiliar sua equipe a superar os problemas que surgem no dia a dia – foram encontradas em algumas escolas. Mas, pode-se dizer, de maneira geral, que ainda existe forte resistência. A lição a ser aprendida é a que a literatura aponta: a de que cabe disseminar a prática do *feedback* profissional tanto no interior das unidades escolares como entre as próprias escolas, abrindo as escolas, as salas de reuniões e as portas das próprias salas de aula para que as práticas pedagógicas possam ser observadas e analisadas, tornando-se alvo de reflexão e debates.

As equipes dos órgãos intermediários do sistema de ensino têm, aqui, lugar destacado, na medida em que ninguém melhor do que elas para disseminar essa prática. Elas constituem, assim, o segundo público a ser atingido nas capacitações futuras, uma vez que precisam aprender a subsidiar efetivamente o trabalho pedagógico das escolas e criar, entre elas, pontos de contato e colaboração. Isso implica propor visitas às escolas, para que, conhecendo de perto suas concepções, atitudes e valores, lhes seja possível discutir e propor novas formas de pensar o processo de ensino-aprendizagem, o papel docente e a visão de aluno. Em especial, é preciso que disseminem experiências de aprendizagem inovadoras, desenvolvidas em outras unidades, de modo que venham a constituir modelos já testados de boas práticas pedagógicas. Simultaneamente, cabe-lhes promover, prioritariamente nas escolas de sua região e, posteriormente, na rede como um todo, trocas de experiências focadas em atividades capazes de promover, nos alunos, a apropriação dos conteúdos curriculares e a construção de competências e habilidades.

Os profissionais dos órgãos intermediários precisam, na maioria das Seeds, vivenciar de forma mais plena a transição de um papel predominantemente burocrático para o de parceria e apoio técnico, tornando-se apto a estabelecer um diálogo profissional mais simétrico com as escolas, sem perder, no entanto, a autoridade para assegurar as mudanças necessárias. É interessante, desse modo, que os atores situados nos órgãos regionais se constituam, efetivamente, em interlocutores dos gestores escolares e professores, quando o que está em jogo são as interações e as aprendizagens que compete à escola propiciar a alunos e professores, com uso eficaz dos recursos e equipamentos disponíveis. Ao dominar esse novo papel, os supervisores estarão, ao mesmo tempo, aptos a entrar no espaço escolar, a levar a equipe pedagógica de uma escola a visitar outras unidades para inteirar-se de novas dinâmicas e modos de atuação pedagógica e, finalmente, a orientar, na condição de parceiros mais experientes, o processo de ensino-aprendizagem.

Esse último papel requer, das equipes regionalizadas, habilidade e conhecimento para auxiliar as escolas a organizarem e realizarem reuniões coletivas que lhes

permitam discutir, no interior de cada unidade escolar, aspectos centrais para seu bom funcionamento. Uma primeira e imediata necessidade, de acordo com a pesquisa, é a de elaborar, de maneira colaborativa, o PPP, algo que raramente parece ter sido feito, segundo informaram as próprias unidades visitadas. Com isso, esse instrumento acabou ficando extremamente fragilizado, deixando de cumprir sua principal função: a de nortear o processo de ensino-aprendizagem. Não obstante, as escolas pesquisadas persigam fins comuns, sem recorrer ao PPP, impulsionados pelas lideranças da escola e pelo seu trabalho coletivo. Por detrás desses desencontros, estava, certamente, o fato de o PPP ser encarado apenas como um documento legal, a ser preenchido para que a escola pudesse funcionar e as dificuldades em seu processo de construção. É justamente aí que as Seeds precisam intervir, promovendo junto às escolas a definição de um projeto, de um rumo, e, para que o PPP tenha de fato esta função, é necessário que ele se torne um instrumento muito mais simples e mais facilmente operacionalizado, capaz de guiar as escolas e sua coletividade, especialmente na potencial ausência de lideranças. Recuperar esta função do PPP requer que ele passe por um processo de desburocratização, expressando como proceder para alcançar o projeto de escola que os agentes escolares e a comunidade delinearão para si.

Outro aspecto importante a ser discutido nas escolas refere-se à importância de se alterar a concepção de ensino-aprendizagem tradicional, que ainda prepondera em muitas delas. Nessa visão, o aluno aprende quando consegue entender o que o professor fala, de modo que só há bom ensino quando os conteúdos são bem explicados, permitindo entendimento acerca daquilo que o professor procurou transmitir. A visão da aprendizagem como capacidade de apropriar-se da informação e transformá-la em conhecimento, por meio da sua aplicação em contextos reais, significativos para o aluno e sua comunidade, parece, no entanto, fundamental. A persistência da visão tradicional, na qual o aluno é passivo diante do conhecimento, parece ser também responsável pela ausência, frequentemente notada, de iniciativas voltadas para o protagonismo juvenil. Como é bem sabido, para o exercício da cidadania, é central que os alunos tenham uma vida escolar rica.

Algo a ser intensamente discutido nas escolas e na rede como um todo são as taxas de reprovação – o calcanhar de Aquiles de todo sistema escolar – observadas em algumas das escolas pesquisadas, principalmente nas séries iniciais do ensino médio. Sua presença sugere a existência, plagiando Sérgio Costa Ribeiro, de uma “seleção branca”, no decorrer das séries. A repetência parece ser, assim, um dos recursos mais utilizados para excluir alunos que, tendo em vista as exigências da escola, se transferem para outra onde possam, em sua opinião, encontrar condições de obter promoção. Mesmo nessas escolas, que se sobressaem em seus respectivos Estados, ainda se percebe a existência de valores e

atitudes discriminatórias. Esse é um problema antigo, já por demais combatido, mas que parece estar ainda impregnado no ideário pedagógico.

De fato, várias escolas analisadas fizeram afirmações que sugerem uma visão escolar seletiva, na qual, por exemplo, o que importa são os alunos do diurno, mais propensos a prestarem os exames vestibulares. No discurso dos docentes das escolas pesquisadas aparece, repetidas vezes, a valorização dos alunos e o reconhecimento do seu comprometimento e esforço no processo de aprendizagem. Entretanto, ao falar sobre desafios ou indisciplina, os professores afirmam que existe nas escolas um grupo de alunos “desinteressados” e que podem comprometer a imagem da escola. Os resultados deste estudo mostram um trabalho coletivo com o objetivo de diminuir a evasão, mas a transferência e a repetência de alunos foram muitas vezes tratadas como inevitáveis por professores e diretores. Daí a necessidade de as Seeds atuarem junto a todas as escolas de sua rede, no sentido de combater a “naturalização” do fracasso escolar e apoiar suas equipes para que superem as dificuldades em aceitar e valorizar a diversidade, trabalhando com as diferenças entre os alunos.

Discussão também é necessária para evitar a presença de processos seletivos em algumas escolas, as quais atribuem, inclusive, o bom resultado que alcançam ao perfil intencionalmente diferenciado de sua clientela. Testes ou análise das notas nas séries finais do ensino fundamental, por exemplo, ainda que presentes, foram pouco utilizados para selecionar os alunos, mas há casos, por exemplo, de entrevistas de ingresso, a fim de saber qual a pretensão do candidato, ao buscar aquela escola. Além disso, em várias situações, apresenta-se aos pais e estudantes um protocolo arrolando o que a escola espera em termos de comportamentos e de atitudes de seus alunos. Esse protocolo, uma vez analisado e aceito, deve ser assinado pelo candidato e por seu responsável. Isso significa que, se futuramente o aluno apresentar algum problema, seja de falta de afinco nos estudos ou de conduta, ele pode ser convidado a se retirar da escola e a buscar outra, sob a alegação de que não cumpriu o que foi acordado. Dessa forma, quando se pensa em termos de democratização e universalização do ensino médio, é preocupante a presença, em algumas das escolas estudadas, de mecanismos mais ou menos explícitos de seleção dos alunos, baseadas em desempenho e em comportamento. Mecanismos como esses, se presentes nas demais escolas, podem contribuir para o crescimento das taxas de evasão e repetência.

Uma das maneiras de se combater a evasão e a repetência nas escolas é o emprego adequado das práticas de reforço e recuperação da aprendizagem. Todavia, nenhuma política sistemática e bem orientada a esse respeito foi encontrada para o conjunto de escolas deste estudo. Todas as escolas estudadas afirmaram a importância de estratégias

de reforço e recuperação, para obter melhor qualidade do ensino e manter os alunos na escola, aprendendo com sucesso. Em várias delas foram encontrados projetos com esse fim, delineados por iniciativas próprias, apoiadas ou não pelas Seeds. Sempre que essas medidas não se faziam presentes, observou-se, por parte da equipe escolar, pouca clareza acerca de como realizar essas práticas, notadamente junto aos alunos que delas mais precisam. As justificativas para não se contar com reforço e recuperação no contraturno centram-se na ausência de transporte para os alunos da zona rural, na dificuldade de se obter frequência no noturno e na falta de espaço físico disponível. Nesse sentido, as Seeds – que colocam o combate à evasão e repetência como prioridades – precisam abrir, para suas escolas, mais possibilidades em termos de locais, horas, períodos, transporte e demais recursos (inclusive de tecnologia à distancia), para promover a aprendizagem de conteúdos imprescindíveis para que os alunos possam acompanhar o ano seguinte sem enfrentar problemas de compreensão ou entendimento.

Para tudo isso, mostrou o estudo, é fundamental que se conte com horas de trabalho coletivo remuneradas, as quais se mostraram sempre importantes e necessárias nas escolas estudadas, embora se acredite que, para o que aqui se propõe, elas sejam claramente insuficientes para que os momentos de trabalho coletivo sejam organizados de modo a assegurar sistemáticos encontros entre docentes de uma mesma equipe e para assegurar a efetiva reflexão conjunta e/ou tomada de decisões compartilhadas. De modo geral, observa-se que, muitas vezes, acaba sendo necessário voltar à escola durante os finais de semana ou à noite, se esta depender da conveniência dos envolvidos, com evidente prejuízo para a vida pessoal dos docentes. Esses horários, de fato, precisam ser bem planejados, para que aspectos vitais como o próprio PPP (ou seus objetivos) e as concepções, alternativas de ensino-aprendizagem e estratégias de ensino mais inclusivas, integradas e inovadoras possam ser discutidos, apropriados e decididos coletivamente.

Muito provavelmente, os professores, assim como os alunos, precisam ser vistos de maneira positiva. No caso dos docentes, eles precisam saber que a sociedade, pais e alunos valorizam e confiam no trabalho dos profissionais da educação, ou seja, consideram os docentes em condições de ensinar bem a perfis diferenciados de alunos. Acreditando nisso, eles também passarão a ter uma autopercepção de eficácia, a qual não tem lugar se não for tanto estimulada quanto reconhecida. Nesse sentido, uma recomendação importante para os sistemas de ensino é empoderar os docentes para que eles se sintam capazes de fazer frente às demandas que lhes são feitas. Isso implica formação inicial de qualidade, processos seletivos adequados e muita capacitação em serviço. É possível que, bem formados, bem selecionados, bem capacitados para atuar em um espaço escolar que acolhe suas dificuldades e lhes oferece múltiplos apoios e suportes, seja possível contar

com um corpo docente que se proponha enfrentar os desafios de investir no futuro via educação. Tudo isso requer empenho e esforço por parte das administrações públicas, uma vez que é efetivamente difícil encontrar, hoje em dia no País, professores que tenham de si uma boa imagem. Nesse sentido, as escolas visitadas são bons exemplos de como se pode reverter esse quadro tão desanimador. Respeito, confiança e reconhecimento têm grande poder sobre o modo de ser de todo e qualquer profissional. Não há porque não funcionar também no caso dos professores.

PARTE **B**

Introdução

Nesta parte são analisadas as políticas públicas relacionadas à efetividade das escolas estudadas e a percepção dos atores envolvidos em suas implementações tanto nas secretarias como nas próprias escolas. Ela está dividida em cinco itens: no primeiro são recuperados alguns pontos destacados na literatura sobre o assunto; nos dois seguintes é feita a contextualização, respectivamente, das políticas federais recentes sobre o ensino médio e dos aspectos convergentes das políticas adotadas nos quatro Estados pesquisados; em seguida são mais detidamente analisados alguns aspectos dessas políticas, o que permite, enfim, extrair as conclusões e recomendações finais.

1 Enfoque teórico

Como se viu na Parte A, o modelo integrado de Scheerens (1990), cuja versão simplificada é apresentada no Figura 4, mostra que a efetividade das escolas, ou seja, sua capacidade de chegar aos resultados esperados em termos de aprendizagem, depende da medida em que as variáveis externas (os recursos alocados por meio de políticas públicas ao processo escolar) conseguem impactar de forma positiva as variáveis internas (gestão e práticas pedagógicas nas escolas), potencializando o alcance dos objetivos pretendidos.

113

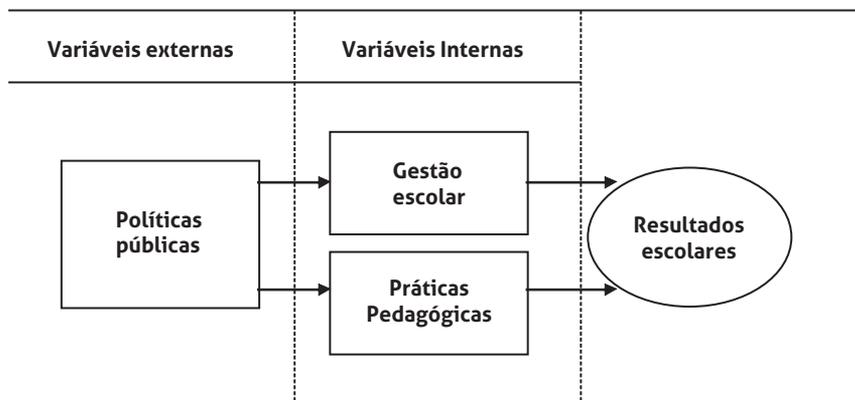


Figura 4 – Variáveis contempladas no estudo

A análise que se segue, coerente com Scheerens, centra-se nas variáveis externas – as políticas públicas – em sua interação com as variáveis internas.

Desde a década de 60, várias reformas educativas buscam melhorar a qualidade do ensino oferecido nas escolas. Até a década de 70, acreditava-se que se os sistemas educacionais fossem capazes de oferecer para todos os cidadãos uma escolarização de boa qualidade, eles teriam assegurado seu crescimento sócio-político, econômico e cultural. No entanto, vários estudos comprovaram que uma mesma oferta de ensino não produz os mesmos resultados.

Em 1966, o relatório Coleman – *Igualdade de Oportunidades Educacionais* – foi pioneiro, ao demonstrar que a busca da equidade de oportunidades não poderia ser obtida simplesmente por meio do envio equitativo de recursos às unidades escolares, uma vez que equidade de oportunidades deve implicar equidade em resultados da escolarização. Os dados apresentados por Coleman (Sorensen, Spillerman, 1993) tiveram ampla influência, tanto pelo impacto ocasionado nas políticas públicas americanas como por salientar a importância de se superar o falso pressuposto de que as desigualdades sociais podem ser vencidas apenas injetando mais insumos na área educacional. Os estudos que se seguiram nas duas décadas posteriores partiram, portanto, desse pressuposto: uma educação de boa qualidade para todos precisa considerar os determinantes sociais e culturais da aprendizagem. Assim, a condição socioeconômica dos alunos passou a ser vista como um aspecto de central importância, uma vez que tratar os desiguais como se não os fossem atuaria no sentido inverso ao pretendido, acirrando as disparidades iniciais.

Os esforços tomaram, então, outro rumo, tentando identificar políticas e práticas escolares que se mostrassem eficazes para promover o aprendizado de todos os alunos, inclusive aqueles com precárias condições materiais de vida, combatendo, ao mesmo tempo, mecanismos mais ou menos explícitos – como o currículo oculto – que ensejam o fracasso no próprio chão das escolas (Apple, 1994; Santomé, 1994; Silva, T. T., 1992).

1.1 Aspectos centrais do processo de melhoria da qualidade do ensino: complexidade, mudanças culturais, ruptura do isolamento e criação de comunidades de aprendizagem

Nas últimas décadas, as políticas educacionais, de maneira geral, a despeito de seus diferentes enfoques, passaram a levar em conta as diferenças presentes no alunado, buscando assegurar-lhe o acesso e a permanência bem-sucedida em uma escola de boa qualidade. O pressuposto básico era – e continua sendo – o de que, uma vez

garantidas boas condições de trabalho aos professores e assegurada sua formação inicial e continuada necessária, além de salários competitivos e planos de carreira satisfatórios, as escolas deveriam ser capazes de ensinar bem a todos, sem exceção, em conformidade com o preconizado nas expectativas educacionais de cada País. Seguiu-se, portanto, um clima otimista, marcado por reformas que, por meio de estratégias distintas, procuravam mudar a educação, imprimindo-lhe uma nova qualidade. No entanto, como as pesquisas confirmam (Fullan, 2009), realizar mudanças significativas e duradouras em sistemas de ensino não é tarefa fácil – e a reforma do ensino médio no Brasil é um exemplo disso. Gouveia et al. (2009), ao analisarem esse processo no período de 1999 a 2004, evidenciam que, cinco anos depois de deflagrados, os três eixos da reforma – flexibilidade, diversidade e contextualização – dificilmente eram encontrados no sistema de ensino. Como afirmam as autoras, o percurso entre as políticas que a legislação determina e sua implementação nas escolas não é linear, mas sinuoso, dependendo de complexas interações culturalmente e socialmente determinadas.

A literatura aponta que, de uma maneira geral, as escolas funcionam de maneira isolada, não se comunicando entre si. E dentro de cada escola o isolamento continua, com cada professor planejando suas aulas e avaliando, mediante seus próprios critérios, os resultados de seus alunos. Essa cultura que apregoa a liberdade de cátedra equivoca-se de muitas formas: toma crítica por desrespeito, sugestão por intromissão indevida, ajuda como arrogância; ela dificulta, assim, que os professores trabalhem de maneira colaborativa na elaboração de seus planos de ensino, no planejamento curricular e nas práticas avaliativas. Professores e escolas, nesse contexto, não conseguem compartilhar conhecimentos nem discutir pontos de vista distintos à luz dos resultados encontrados. De igual maneira, não há como testar estratégias coletivas de ensino, na eventualidade de a escola como um todo querer adotá-las, nem rever procedimentos que, utilizados, podem não ser eficazes. Se a cooperação é limitada já nesse plano, ela é ainda mais difícil no que concerne à observação e *feedback* sobre o que se ensina e como se ensina. Na maioria das vezes, um colega, o coordenador pedagógico e mesmo o diretor não se dispõem (e nem são convidados) a observar nenhuma sala de aula, e, caso tentassem, não obteriam permissão para isso, considerado por demais constrangedor para aquele que estivesse lecionando.

Fullan (2009) indica que esse talvez seja o primeiro aspecto a ser considerado, quando se quer dispor de uma escolarização de boa qualidade: levar professores e escolas a se exporem uns aos outros, discutindo suas práticas de maneira franca e aberta. Essa discussão, por sua vez, é efetivamente a superfície do que se pretende atingir. O maior desafio, segundo o mesmo autor, está justamente em mudar a forma de como os docentes

se relacionam entre si na escola e, também, com os seus colegas que se encontram em níveis hierárquicos superiores no sistema educativo. Trata-se, tal como o autor postula, de criar uma cultura nova, na qual o olhar e a palavra do outro sejam recebidos com apreço. Isso só ocorrerá, diz ele, quando os diferentes agentes educativos forem capazes de construir um significado partilhado acerca do papel de cada um, das escolas, dos órgãos intermediários do sistema de ensino e do núcleo central. Nesse sentido, ainda afirma que as políticas públicas devem incidir em aspectos centrais, promovendo:

- a) Diálogo crítico e reflexivo entre os profissionais que nela atuam, de modo a permitir uma maior compreensão do papel que desempenham, das diferentes posições de seus colegas, dos mecanismos responsáveis pelas mudanças almejadas;
- b) Socialização da prática pedagógica, a partir do pressuposto de que mudanças educacionais devem ser construídas e compartilhadas coletivamente, pois envolvem a experimentação, a análise e a avaliação da experiência de cada professor em sua sala de aula, seja no relacionamento com seus alunos, nas escolhas dos conteúdos, nas estratégias de ensino propostas e, ainda, na avaliação dos resultados de seu trabalho e de seus alunos, proporcionando maior clareza e convicção na tomada de decisões;
- c) Foco coletivo na aprendizagem dos alunos, de modo que o compromisso docente se reflita na aprendizagem dos alunos e reafirme os objetivos do ensino, levando os professores a ter clareza acerca: da importância dos conteúdos a serem aprendidos; da necessidade de envolver os alunos em tarefas partilhadas, para que possam se apropriar melhor dos conteúdos; da certeza de que a aprendizagem dos alunos é responsabilidade de todos; de que o bom desempenho dos alunos depende da qualidade das trocas que os professores mantêm entre si;
- d) Cooperação contínua entre professores, professores e equipe gestora, professores e alunos, professores e pais de alunos, por meio de relações pautadas pela confiança, pelo respeito, ética e integridade, criando uma atmosfera produtiva, forte e inclusiva, preocupada com as metas a serem alcançadas por professores e alunos;
- e) Normas e valores comuns, construídos coletivamente, que permitam uma organização escolar marcada pelo envolvimento dos alunos, dos seus familiares e da comunidade mais ampla com as questões educacionais, bem como uma articulação sólida com os docentes e a equipe gestora, de modo que problemas sejam compartilhados e possíveis soluções discutidas, com iniciativas recebendo apoio e, se bem-sucedidas, incentivo e valorização.

Desenvolver culturas escolares produtivas em todas as escolas de uma rede de ensino é um grande desafio, de difícil obtenção em curto prazo, exigindo esforços no sentido de ganhar mais e mais adesão e, além disso, adesões que se pautem pela persistência para dar sequência e continuidade ao processo. De fato, a literatura aponta que a transformação da qualidade de um sistema de ensino implica aprendizagem intra e interescolar (Rosenholz, 1989; Fullan, Hargreaves, 1992; Newman et al., 1995; Barber, Fullan, 2005; Fullan, 2006, Fullan et al., 2006 – apud Fullan, 2009). Ou seja: não são apenas os alunos que devem tirar proveito da experiência escolar; os professores também precisam sentir que sua vivência na escola é enriquecedora, constatação básica para que possam demandar mais espaços e mais tempo para aprendizagens contínuas que lhes elucidem como realizar melhor seu ofício. Como afirmam Neubauer (2002) e Ednir, Ceccon e Van Velzen (2006), mudanças qualitativas em educação exigem a construção de uma linguagem comum que facilite a comunicação entre os diferentes níveis do sistema de ensino, possibilitando o incremento da confiança mútua e, portanto, da colaboração profissional.

Ao interagir de maneira mais aberta, ficará evidente aos professores que os colegas e a equipe gestora são a principal fonte de apoio pedagógico: estão disponíveis e conhecem os problemas que precisam ser enfrentados. A maior acessibilidade dos educadores da escola não implica abrir mão de outros espaços e nem do apoio das equipes técnicas dos órgãos intermediários: todos podem, mediante observação e análise, contribuir com soluções que ainda não tenham sido aventadas. Discutir questões comuns, observar situações problemáticas do dia a dia escolar, dialogar em busca de resoluções são recursos importantes para que uma nova mentalidade de trabalho seja construída nas escolas, fazendo delas “comunidades profissionais de aprendizagem para professores e alunos”, assertiva extremamente cara a Fullan (2009).

Efetivamente, a existência desse tipo de cooperação depende de duas condições básicas: um conjunto estrutural (que consiste em tempo para encontros e trocas de experiência, subordinação da hierarquia à percepção da interdependência dos papéis no ensino, canais efetivos de comunicação em via dupla, fortalecimento da autonomia da escola) e outro cultural (que abrange abertura às mudanças, confiança e respeito, base sólida de conhecimentos e habilidades, apoio das lideranças e socialização contínua entre colegas ingressantes no magistério e aqueles mais experientes). O primeiro conjunto, segundo Fullan, é muito mais fácil de ser atingido, porque o segundo esbarra nas rotinas do dia a dia e em concepções que se encontram profundamente arraigadas no ideário pedagógico. De toda forma, é preciso instituir essa nova mentalidade, pois ela possibilita: a) o delineamento e desenvolvimento de conteúdos partilhados coletivamente; b) o estabelecimento de linguagem comum e padrões de desempenho claramente definidos tanto para a prática

pedagógica como para o desempenho dos alunos; c) e o apoio para manter as normas e valores considerados fundamentais para as metas estabelecidas pela escola.

1.2 Lideranças e seu papel fundamental na melhoria dos sistemas educacionais

Essa transformação cultural precisa ocorrer em todos os níveis do sistema de ensino: escolas, órgãos intermediários e/ou regionalizados e órgãos centrais. Para que mudanças significativas e qualitativas ocorram e se consolidem em todos os níveis, é imprescindível que se possa contar com lideranças competentes, capazes de orientar e manter vivo esse processo, com talentos e habilidades complementares. É importante identificar pessoas com esse perfil no sistema escolar e aglutiná-las de modo a sustentar a construção de uma nova qualidade nos sistemas educativos. Essas lideranças devem ocupar posições estratégicas nos diferentes níveis do sistema, a fim de que possam estimular a implementação dos valores a serem seguidos e adotados por todos.

Elmore (1999-2000) aponta algumas qualidades dessas lideranças para que se possa melhorar substancialmente o processo de ensino-aprendizagem. Elas devem ser capazes de: incentivar a aprendizagem contínua de indivíduos e de grupos de professores; modelar valores, atitudes e formas de agir que se pretende que os demais adotem; motivar as pessoas a cooperarem entre si por reconhecerem que existem no grupo experiências, competências e habilidades variadas que, somadas, permitem alcançar as metas pretendidas; tornar possível aquilo que está pedindo aos outros que realizem; mostrar que o que ocorre na sala de aula é, sobretudo, de interesse coletivo; integrar práticas isoladas, permitindo que, no processo de ensino-aprendizagem, todos percebam que o sucesso pessoal de um professor está diretamente ligado ao apoio que recebe dos demais e que práticas bem-sucedidas são, em geral, interdependentes.

1.3 Políticas de *accountability*: a importância de se ir além das propostas de *accountability* externa e fomentar expectativas coletivas nas próprias unidades escolares

Outro aspecto que tem sido considerado como valioso para a melhoria da qualidade do ensino diz respeito ao fato de a instituição, seja ela pública ou privada, exigir que seus funcionários prestem conta dos resultados de seu trabalho. O modo

de funcionamento institucional em que se presta conta daquilo que se faz denomina-se *accountability*. Nas últimas décadas, muitos trabalhos e pesquisas foram realizados buscando identificar como aferir, de forma significativa, a qualidade da aprendizagem escolar dos alunos. No entanto, os resultados da prática pedagógica são multifacetados, o avanço no processo nem sempre representando o produto final de provas e testes, nem sempre palpáveis e diretamente aferidos: referem-se à qualidade das aprendizagens dos alunos. Várias tentativas foram feitas nas décadas de 70 e 80 para se construir, com base no perfil das escolas e na prática de seus professores, formas de definir o que se entende por resultados escolares de boa “qualidade”. Porém, em virtude da complexidade do tema, consenso sobre o que se entende por boa qualidade é difícil. Com isso, muitas vezes acabaram prevalecendo outras medidas, com os sistemas de ensino definindo, de cima para baixo, o que se espera de suas escolas.

As exigências educacionais foram se tornando cada vez maiores, pressionando os governos a adotar medidas que favorecessem a formação do cidadão, a preparação para o mundo do trabalho, a apropriação da cultura mais ampla, o raciocínio crítico, etc. Com isso, os anos 90 assistiram à implementação de políticas de *accountability*, nas quais mecanismos mais ou menos formais foram adotados para prestar conta dos resultados escolares. Alguns mecanismos de *accountability* continuam “internos”, caso em que os diretores solicitam aos professores, por exemplo, que providenciem cópia de suas aulas ou que afixem os resultados de suas provas na sala dos professores e em outros locais onde possam ser vistos e comentados pela equipe escolar, pelos alunos e pelos pais. Os mecanismos de prestação de contas externos à escola, por sua vez, definem centralmente aquilo que os alunos de determinado nível de ensino devem aprender, aplicando, em seguida, testes de rendimento para verificar se o esperado foi atingido.

Os mecanismos de *accountability* também são diversos no que concerne às consequências do sucesso – ou do fracasso – em alcançar as metas estabelecidas, implicando maior ou menor exposição pública acerca do que se passou. A adoção, por parte dos sistemas escolares, de políticas públicas de *accountability* ocorrida notadamente na última década faz uso de diferentes estratégias (avaliações censitárias ou amostrais, capacitação continuada, indicadores educacionais, etc.) para pressionar toda e qualquer escola a articular qualidade e equidade. Nesse sentido, os resultados escolares dos alunos são amplamente divulgados, para que, ao ganhar visibilidade, as unidades escolares busquem estabelecer suas metas de crescimento em consonância com o preconizado pelo nível central.

O Brasil entra mais tardiamente nessa tradição com o fortalecimento do Inep, que se dedicou a delinear e a fazer valer no País uma cultura de avaliação, no que foi seguido por vários Estados da Federação. Muito embora essas medidas sejam importantes

e venham desenvolvendo uma maior consciência no sistema escolar de que é preciso ensinar mais e melhor, elas, por si sós, têm dificuldade em alcançar os seus objetivos. De acordo com Fullan (2009), para que tais metas sejam alcançadas, faz-se necessário que as medidas de *accountability* externa contem com o auxílio da *accountability* interna. Fica cada vez mais claro que é preciso observar com cuidado o que acontece dentro da escola, uma vez que cada uma delas se desenvolve de maneira particular, organizando, com base em sua história e cultura institucional, suas formas próprias de enfrentar os problemas.

O sistema de *accountability* externa funciona sob a lógica da uniformidade, ao assumir que todas as escolas devem ter as mesmas metas de aprendizagem para todos os seus alunos. As equipes escolares, no entanto, são regidas por uma lógica distinta, construída no seu ambiente específico e pela interação da equipe gestora e os professores com os seus alunos, delineando uma percepção própria dos seus alunos e as expectativas sobre eles. As escolas elaboram percepções bastante individualizadas do seu papel social e do que consideram um processo de ensino-aprendizagem adequado. Em consequência, pode ocorrer uma forte tensão entre as demandas das políticas de *accountability* externa e o que cada escola considera importante ensinar.

120

Abelmann e Elmore (1999) desenvolveram um interessante estudo, num grupo de escolas, no qual buscam elucidar quais são as percepções de diretores, professores, alunos e pais acerca do principal responsável pela aprendizagem dos alunos, das expectativas sobre as possibilidades de os estudantes se saírem bem na escola e se elas são compartilhadas. Preocuparam-se em conhecer a percepção sobre as políticas públicas de *accountability* (externa), relacionando-as com os procedimentos adotados pela própria escola (quando eles existiam) para monitorar e controlar os resultados dos seus alunos (*accountability* interna). Os resultados apontaram três grupos: escolas em que a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos é de cada professor, individualmente; escolas que têm expectativas comuns, que influenciam as concepções individuais – e são por elas influenciadas – sobre quem é responsável pela aprendizagem dos alunos; e escolas nas quais expectativas coletivas e responsabilidades individuais estão articuladas de tal modo que atuam como um sistema de *accountability* interna, com consequências para os professores e diretores da instituição.

Os autores argumentam, portanto, que existem limitações importantes que dificultam a implementação de mudanças na qualidade do ensino e a manutenção do padrão de qualidade almejado. Acreditam que é necessário que se conheça de antemão como as escolas diferem em termos da percepção de sua responsabilidade pela aprendizagem dos alunos e quais são suas expectativas quanto a isso, tendo, portanto, adotado (ou não) algum tipo de *accountability* interna. Postulam que as respostas das

escolas aos mecanismos externos de prestação de contas irão variar em função dessas concepções e consideram que, ao invés de prescritivamente centrar atenção somente naquilo que as escolas *devem* fazer ou atingir, é importante conhecer os motivos que as levam a agir de uma maneira ou de outra. Para eles, essa postura é fundamental para a adoção de qualquer política de melhoria da qualidade do ensino.

As atitudes, valores e crenças dos professores e gestores sobre alguns aspectos apontam que os autores foram centrais nas tomadas de decisão acerca de como solucionar as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e prestar conta de seus resultados. O primeiro deles diz respeito ao que os docentes esperam de seus pares em termos de cooperação e auxílio; o segundo refere-se ao quanto acreditam nas possibilidades da aprendizagem de seus alunos; e, finalmente, o terceiro refere-se à percepção do quanto é possível à escola, aos professores, à comunidade, aos alunos e suas respectivas famílias influenciarem o desempenho escolar. Convém ressaltar que os professores nem sempre acreditam que podem influenciar a aprendizagem estudantil de acordo com o proposto pelo sistema externo de *accountability*.

Conseqüentemente, esse último não trará os benefícios esperados caso não sejam alteradas as concepções dos docentes sobre sua responsabilidade individual nos resultados da aprendizagem e as expectativas coletivas acerca do que pode e deve ser aprendido pelos alunos. Os resultados das várias pesquisas examinadas indicam que a construção, no interior de cada escola, de um ambiente normativo sólido, baseado na crença de que a equipe escolar pode influenciar positivamente a aprendizagem da sua clientela através dos conhecimentos e habilidades que dominam, é condição para que sistemas de *accountability* externa sejam bem-sucedidos.

1.4 Papel dos órgãos intermediários e do nível central do sistema de ensino

Nos sistemas públicos de ensino compostos por redes complexas e muitas vezes extremamente diversificadas, os órgãos intermediários desempenham um papel importante para que um ensino efetivo e de boa qualidade seja oferecido. Entre suas muitas funções, a literatura (Fullan, 2009; Elmore, 2004; Bobbio, 1990; Silva et al., 1993; Silva, Davis, 1992) aponta como nodais as seguintes: a) desenvolver a capacidade gerencial dos diretores; b) oferecer capacitação continuada aos docentes, centrando-a, basicamente, na instrução – no processo de ensino-aprendizagem – e na necessidade de ministrar constantemente um ensino de boa qualidade; c) monitorar o processo de

ensino, em parceria com os diretores; e) propiciar a comunicação entre escolas de uma mesma região, levando-as a estabelecer vínculos entre elas; f) instituir, com critério e de maneira seletiva, parcerias com a comunidade, com o município e com as agências públicas ou privadas locais, de modo a auxiliar as escolas a realizarem um bom trabalho; g) retomar, constantemente, os acordos firmados em torno das metas educacionais.

Nesse sentido, é papel do órgão central articular as políticas ao processo de mudança a ser desencadeado. Isso pressupõe a elaboração de um plano global que especifique as ações, as responsabilidades e as metas a serem atingidas em um determinado prazo, com alocação de recursos para investimentos substanciais em termos de infraestrutura, de materiais pedagógicos (livros, materiais didáticos de diferentes naturezas, desde o laboratório de ciências e de informática até material para esportes e instrumentos musicais) e capacitação.

Assim, os quadros dos órgãos regionais precisam adquirir uma percepção clara do novo papel que irão desempenhar e, para tanto, deverão ser devidamente capacitados. Apoiar as escolas para criar uma cultura de *accountability* interna e definir conjuntamente responsabilidades e expectativas de desempenho é tarefa altamente desafiadora que demanda tempo e fortes investimentos financeiros e humanos. Além disso, para que consigam estabelecer propostas para atingir as metas de *accountability* externa, os técnicos dos órgãos regionais precisam estar preparados para entender com clareza o que os resultados das avaliações apontam e ser capazes de “ler e apropriar-se” dos resultados da avaliação, a fim de encontrar, junto com as escolas, estratégias metodológicas e organizacionais adequadas a serem mobilizadas.

Por outro lado, os diferentes estudos sugerem que não basta que os órgãos regionais apoiem e monitorem uma ou outra escola isoladamente; o importante é que em cada um deles existam grupos que visitem sistematicamente todas as unidades escolares, acompanhando o que nelas ocorre. Isso significa dialogar com suas equipes, de modo a se inteirar daquilo que, para elas, constituem os problemas a serem enfrentados; observar a dinâmica escolar e conquistar a confiança dos professores para observar as aulas ministradas (analisando e discutindo o que foi visto com todos os envolvidos); sugerir o que deve ser alterado e o que precisa ser mantido.

Mais importante ainda é garantir e estimular a troca e o contacto entre as equipes das diferentes escolas, assim como consolidar a prática de registrar e socializar as experiências bem-sucedidas, formando um arquivo de modelos de boas práticas, para inspirar o conjunto das escolas. A divulgação de experiências inovadoras e de bons resultados é conquistada por meio da troca constante entre grupos de escolas situadas em uma mesma região e que, supostamente, compartilham um mesmo contexto. Dessa maneira é construída e solidificada uma cultura de cooperação capaz de afinar critérios e apurar padrões de aprendizagem,

dando-lhes contornos próprios e customizando-os para atender às demandas e carências locais. Uma proposta conjunta, quando instituída, tem probabilidade muito maior de sobreviver a mudanças de administração, pelo fato de que se tornou sua própria referência, recebendo de todos que a compartilham suporte e apoio.

Em síntese, a literatura indica que o mundo atual coloca enormes desafios para os sistemas educacionais. Essa preocupação, por sua vez, precisa ser convertida em ações, das quais talvez a mais importante seja a de assegurar e dinamizar a construção, em toda e qualquer escola, de uma *comunidade profissional de aprendizagem*. A literatura apresenta inúmeros exemplos de que o trabalho cooperativo é a principal via para transformar a identidade das unidades escolares que, de isoladas e fechadas em si mesmas, passam a integrar um sistema que busca alcançar e manter patamares elevados de qualidade de ensino. Ao mesmo tempo, a articulação das ações das escolas e dos órgãos intermediários do sistema potencializam a sintonia e a identidade entre as escolas de uma mesma região (ou Estado), sinalizando a presença de uma cultura comum que sustenta os ideais perseguidos. Daí a importância da existência de um elo, um plano comum que, sem deixar de considerar as especificidades de cada unidade escolar, estipule um padrão de qualidade esperado e o transforme em prática pedagógica bem-sucedida e consolidada. Esse é, precisamente, o papel das políticas públicas: definir parâmetros, oferecer condições materiais, avaliar e capacitar continuamente. Nesse sentido, é fundamental que a troca de experiências (fatores de sucesso e fracasso de determinadas práticas pedagógicas, bem como de modelos e iniciativas interessantes e profícuas) seja incentivada no interior de cada escola, entre escolas, nos órgãos intermediários e nas sedes do sistema educacional.

Os elementos acima descritos se constituem a base teórica a partir da qual se procederá à análise de alguns aspectos das atuais políticas públicas consideradas mais importantes para o ensino médio em cada um dos Estados, sua articulação com as políticas do MEC e a percepção dos atores das escolas e das Seeds sobre sua relação com a gestão das escolas.

2 Políticas federais recentes para o ensino médio

No período recente, podem-se destacar algumas políticas referentes ao ensino médio adotadas pelo governo federal; uma dessas importantes iniciativas foi a criação do Fundeb. Esse fundo veio na sequência do Fundef, criado em 1998, que procurava reorganizar a distribuição dos recursos destinados ao ensino fundamental, buscando alcançar uma maior igualdade nos gastos por aluno no País e tornando a alocação desses

recursos mais equitativa entre as redes municipais e estaduais desse nível de ensino. Sempre que necessário, se os Estados ou municípios não conseguissem arcar com os gastos por aluno fixados, a União complementaria essa redistribuição. O Fundef teve um papel muito importante na expansão do ensino fundamental e gerou, conseqüentemente, uma maior demanda por matrículas no ensino médio, ao mesmo tempo em que a demanda por educação infantil também crescia – e a pressão para expandir esses dois níveis aumentava. Seguiu-se, então, a transformação do Fundef em Fundeb, que passou a apoiar esses dois novos níveis de ensino, beneficiando-os mediante o disciplinamento e a ampliação de recursos federais, corrigindo os desequilíbrios existentes entre os diferentes níveis que compunham a educação básica, em especial à luz da previsão de uma forte ampliação do papel complementar da União em termos de recursos a serem aportados (Ulyseia, Fernandes, Gremaud, 2006; Veloso, 2009).

Outras iniciativas importantes dizem respeito às políticas de transferência de renda. A primeira delas – o programa Bolsa Escola – foi implementada, em 1995, no Distrito Federal e no município de Campinas, na forma de doação monetária para famílias que mantivessem seus filhos na escola. Paulatinamente e em ritmo vertiginoso, o programa foi crescendo até ser adotado pela União em 2001. Os objetivos centrais desse programa são os seguintes: a) aumentar a escolaridade, de modo que a situação de pobreza possa ser evitada no futuro; b) minorar os efeitos da pobreza atual; c) dificultar e/ou impedir o trabalho infantil pela frequência à escola; d) reduzir a vulnerabilidade social. A seleção das famílias cabe aos municípios, e o controle de frequência à escola, condição básica para receber esse benefício, é exercido pelo MEC.

A maior medida dessa natureza foi o Programa Bolsa Família (PBF),¹⁴ cuja meta é melhorar a condição de famílias que se encontram em situação de pobreza e de extrema pobreza, ambas definidas por critérios de renda mensal por pessoa. A depender da situação em que a família se encontra, ela pode contar com mais ou menos recursos. De uma maneira geral, o PBF busca oferecer condições para que essas famílias consigam sair da carência material aguda, em especial no que concerne à alimentação. Um de seus principais alvos, portanto, é o combate à fome. Vários programas complementares (geração de trabalho e de renda, alfabetização de adultos, provimento de documentos básicos da cidadania, como registro civil, etc.) somam-se ao PBF. Os benefícios recebidos dependem de duas condições básicas: a) matricular e manter na escola os filhos em idade escolar; b) adotar os cuidados essenciais para a preservação da saúde (vacinação, exames pré e pós-natal para gestantes e mães em amamentação). A partir de 2004, o programa Bolsa

¹⁴ O Programa Bolsa Família foi regulamentado de acordo com a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, e o Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004.

Escola foi incorporado ao PBF, preservando, no entanto, suas exigências (Ferro, Kassouf, 2005). Em 2008, o PBF sofre nova alteração, ao ser estendido aos adolescentes mediante a introdução do Benefício Variável, concedendo recursos às famílias que possuem jovens entre 16 e 17 anos ainda na escola. A expectativa é a de que essa ação venha a ter efeito positivo sobre a evasão dessa faixa etária, diminuindo-a. Vale lembrar que essa faixa etária é justamente a de jovens que deveriam estar cursando o ensino médio.¹⁵

Um aspecto fundamental em termos de políticas públicas foi a montagem de um amplo sistema de informações educacionais centrado no Inep, que foi reestruturado e criou um moderno sistema de avaliação. Em relação ao ensino médio, duas avaliações contemplavam esse nível de ensino: o Saeb e o Enem. O principal marco da avaliação educacional brasileira é o Saeb, que teve seu início no final da década de 80 e é, hoje, o principal sistema de avaliação diagnóstica da educação básica brasileira. O Saeb foi de fato transformado num sistema de avaliação externa a partir de 1995, quando da incorporação de metodologias mais modernas na construção dos instrumentos de avaliação. O Saeb, realizado sobre amostras representativas de diferentes estratos da educação nacional, garantiu qualidade e confiabilidade às avaliações realizadas no País, e, por meio dele, tem sido implementada e consolidada uma cultura de avaliação no País. Por seu intermédio foram detectadas as principais dificuldades a serem enfrentadas para que o Brasil possa oferecer uma educação de boa qualidade.¹⁶

O Enem foi criado em 1998, com o intuito de fornecer aos estudantes que terminavam o ensino médio uma avaliação do que conseguiam se apropriar em termos de conteúdos, competências e habilidades. Essa avaliação, de caráter voluntário, permitia apenas a comparação dos resultados obtidos por um participante com a média obtida pelos demais em determinado ano. Contudo, várias instituições de ensino superior passaram a empregar os resultados do Enem como critério – parcial ou exclusivo – de seleção para o ingresso em seus cursos. Em 2005, o governo federal passou a utilizar os resultados do Enem para tomar decisão quando da concessão de bolsas de estudo no âmbito do Programa Universidade para Todos (ProUni). O fato de o Enem ser um exame gratuito para estudantes oriundos de escolas públicas fez com que, mesmo mantendo seu caráter voluntário, ele atingisse mais de 4 milhões de inscritos em 2008, sendo portanto realizado por parcelas significativas dos concluintes do ensino médio.

¹⁵ A Bolsa Família tradicional contemplava jovens de 6 a 15 anos.

¹⁶ Avaliações internacionais com a participação do Brasil, como o Programa Internacional de Avaliação Comparada (Pisa), desenvolvido e coordenado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE), e o Primeiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (Perce), promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), também conferiram importância aos problemas da qualidade da educação brasileira. O Brasil foi o único País não membro da OCDE a participar de todas as avaliações do Pisa.

Do ponto de vista da avaliação educacional, três inovações foram feitas no período recente. A primeira refere-se à incorporação de medidas de prestação de contas, por parte das escolas, acerca da qualidade do ensino que oferecem, que será aferida via testes de desempenho acadêmico dos alunos (política de *accountability* externa). A segunda foi a criação de um indicador sintético da qualidade da educação básica, que considera tanto o desempenho dos estudantes em exames padronizados quanto sua progressão no sistema educacional. Finalmente, a última é a definição de metas a serem atingidas em termos de rendimento escolar tanto para o País quanto para cada sistema e a escola em particular (Fernandes, Gremaud, 2009).

Em 2005 foi instituída a Prova Brasil, uma avaliação com a mesma metodologia do Saeb, porém de caráter censitário, para as escolas públicas de ensino fundamental. Com essa avaliação, permitiu-se que todos os sistemas educacionais públicos brasileiros pudessem ver em que patamar de conhecimentos seus alunos se situam, apreendendo melhor a diversidade educacional do País, especialmente ante a ampla descentralização e municipalização que marcam a educação brasileira pós-redemocratização. Além disso, passou-se a articular os resultados da avaliação diagnóstica à noção de *accountability*. Atualmente conta-se com uma avaliação externa, de caráter federal, em que os segmentos que compõem o universo da chamada Prova Brasil (ensino fundamental público) são avaliados censitariamente, enquanto que os outros segmentos – aqueles que compõem o Saeb – são avaliados de maneira amostral (ensino médio e ensino fundamental privados).

Com a Prova Brasil, passa a existir uma *accountability* de escolas e redes, restritas, no entanto, ao ensino fundamental. No caso do ensino médio, como a Prova Brasil não atinge censitariamente as escolas públicas, não há resultados por escola. O sistema de *accountability* para esse nível de ensino com base na Prova Brasil/Saeb alcança as redes estaduais de ensino (principais responsáveis pelo ensino médio no País). No entanto, o Enem passou a ser utilizado ainda como instrumento de diagnóstico e de *accountability*, já que, a partir de 2005, seus resultados foram divulgados por Estado, por sistema de ensino e por escola, considerando apenas os resultados dos concluintes do ensino médio que realizam cada edição do Enem.¹⁷ Assim, desde 2005, o Enem passa a contribuir para o estabelecimento de um diagnóstico do sistema educacional brasileiro, integrando, junto com o Saeb e a Prova Brasil, uma política de “*accountability* fraca”.

¹⁷ O Enem envolve, também, as escolas particulares, contudo sua metodologia não permite a comparação de seus resultados em relação aos anos anteriores ou em relação aos resultados obtidos na Prova Brasil/Saeb. O fato de o exame ser voluntário poderia viesar os resultados obtidos pelas escolas individualmente. Para minimizar esse eventual viés, o Inep estabeleceu critérios mínimos de participação para a divulgação dos resultados das escolas, e foi criado um corretor de participação. Isso se fez necessário porque, mesmo nas unidades escolares com alta participação, a amostra dos alunos avaliados poderia não representar o desempenho médio que ela obteria caso todos os alunos tivessem participado do Enem. Dessa maneira, o objetivo do corretor foi estimar a nota média da escola caso isso tivesse acontecido.

O apoio à divulgação de resultados de avaliações educacionais discriminando o desempenho alcançado por redes e escolas não é unânime. Embora experiências proliferem em todo o mundo – e vários estudos apontem que suas vantagens superam seus possíveis defeitos –, existe forte resistência ao emprego desse procedimento.¹⁸ Os resultados dessas medidas podem variar significativamente, a depender de seu delineamento, gestão, ambiente, etc. Hanushek e Raymond (2005) dividem os programas de *accountability* em dois tipos: a) aqueles que se limitam a divulgar os resultados dos estudantes por escolas e por sistema educacional, chamados de políticas de “*accountability* fraca”; e b) aqueles que atrelam, além disso, prêmios para bons desempenhos e sanções e assistência especializada para resultados fracos, denominados de políticas de “*accountability* forte”. No Brasil essas medidas são recentes, fato que impossibilita a avaliação dos seus resultados. De qualquer forma, vale mencionar, aqui, que a União, como descrito a seguir, decidiu por um sistema de *accountability* mais fraca, o que não impede que vários Estados tenham incorporado essas práticas em suas redes, inclusive com sistemas mais fortes de prêmios e sanções.

Os programas de *accountability* possuem potencial para elevar o desempenho dos estudantes, mas apresentam riscos. No Brasil, o maior temor é o de que se possa estimular, com base apenas em exames padronizados, que as escolas, na busca de obter melhores resultados (sobretudo quando eles se vinculam a uma política de bônus e sanções), expulsem os alunos com problemas de desempenho, agravando ainda mais a dramática situação do País no que concerne à repetência e à evasão. Vale mencionar, aqui, que o acesso à escola teve, nos anos 80 e 90, seu acesso ampliado, mediante enorme esforço dos sistemas educacionais para que todas as crianças e jovens pudessem frequentar a escola. Os indicadores de fluxo escolar, porém, indicam que o Brasil ainda enfrenta muitas dificuldades: altas taxas de repetência e elevada proporção de adolescentes que abandonam a escola sem concluir a educação básica. Desse modo, avaliar a qualidade da educação básica no Brasil não pode deixar de lado esse fato.

O Ideb foi criado tanto para efeitos de monitoramento quanto de *accountability*, combinando informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre fluxo escolar. Combina, assim, as notas da Prova Brasil/Saeb com as taxas de

¹⁸ Enquanto os estudos têm documentado que sistemas de *accountability* elevam o desempenho dos estudantes, alguns pesquisadores apontam que as escolas são incentivadas a adotar medidas para aumentar a pontuação dos estudantes que não significam mudanças na qualidade de ensino (treinamento para a realização das provas e testes, seleção de alunos para responder ao teste, etc.). Nesse sentido, a principal preocupação centra-se na exclusão, por parte das escolas, de alunos com baixa proficiência. No entanto, as evidências disponíveis não indicam ser essa uma prática generalizada. Ver, por exemplo, Carnoy e Loeb (2002), Ladd e Zelli (2002), Jacob e Levitt (2003), Figlio e Winicki (2005), Hanushek e Raymond (2005), Jacob (2005), Chakrabarti (2006, 2008), Cullen e Reback (2006), Figlio e Getzler (2006), Figlio e Rouse (2006), Rouse et al. (2007), Neal e Schanzenbach (2007) e Krieg (2008).

aprovação, buscam coibir tanto a reprovação indiscriminada como a prática de aprovar alunos que nada aprenderam.¹⁹ Fica claro, portanto, que esse indicador surgiu justamente para contornar os riscos de agravar os problemas de fluxo que um sistema de *accountability* tradicional pode promover em um país como o Brasil. Esse índice passou a ser o principal indicador de *accountability* do País, sendo calculado e disponibilizado para a sociedade e para todos os sistemas de ensino que fazem parte do Saeb e todas as redes e escolas que realizam a Prova Brasil.

Pode-se, no entanto, questionar a capacidade de a simples divulgação do Ideb fornecer o incentivo necessário para promover mudanças que resultem em aumentos significativos no indicador. É importante ressaltar que as escolas públicas de educação básica estão, historicamente, nas mãos dos Estados e dos municípios, os quais dispõem de total autonomia para geri-las, o que impõe restrições às ações que o governo federal pode adotar. O Ideb foi, nesse sentido, utilizado para estabelecer um plano de metas escolares cuja ideia central é obter um maior comprometimento das redes e das escolas. Esse plano de metas – pactuadas entre o MEC e as Secretarias de Educação de Estados e municípios – deve atuar no sentido de aumentar a mobilização da sociedade em favor da qualidade da educação.

As metas do Ideb devem ser alcançadas em 2021 (e divulgadas em 2022), com objetivos intermediários a serem cumpridos a cada dois anos a partir de 2007. A média a ser alcançada pelo País foi estabelecida a partir de procedimentos que simulavam o cálculo do Ideb para os países da OCDE e verificava qual seria, segundo esse indicador, seu desempenho médio. O Ideb nacional para o 3º ano do ensino médio em 2005 foi 3,4 e a meta estipulada, 5,2. As metas de cada rede foram calculadas com base no “esforço” que o Brasil precisa fazer para atingir a qualidade esperada em seu sistema de ensino. Assim, cada rede e cada escola devem realizar “esforços” para atingir metas ainda que diferenciadas, pois foram estipuladas com base no desempenho de cada sistema ou escola em 2005. O MEC procurou estabelecer acordos com as redes de ensino para que acolhessem as metas propostas comprometendo-se a realizá-las. Para tanto, estabeleceu convênios com Estados e municípios por meio da elaboração local de um Plano de Ações Articuladas (PAR). Pelo PAR, os gestores municipais e estaduais comprometem-se a promover um conjunto de ações, responsabilizando-se pelo alcance das metas estabelecidas, e, em contrapartida, passam a contar com transferências voluntárias de recursos e assessoria técnica da União.

Ainda no que tange à avaliação, foi proposto, em 2009, alteração na forma de avaliação do Enem, de modo a torná-lo o principal instrumento de seleção para a entrada

¹⁹ O Ideb é, na verdade, a combinação de dois outros indicadores: a) a pontuação média dos estudantes em exames padronizados, ao final de uma determinada etapa da educação básica; e, b) a taxa média de aprovação dos estudantes na correspondente etapa de ensino.

no ensino superior brasileiro, substituindo os tradicionais exames vestibulares. Além de facilitar a logística para os candidatos e possibilitar uma alocação mais eficiente dos ingressantes no ensino superior, existe, por parte do governo federal, a intenção de, com base nas matrizes conceituais do chamado “Novo Enem”, induzir mudanças não apenas nos critérios de seleção utilizados pelas universidades, mas também na possibilidade de que essas mudanças provoquem alterações nas práticas pedagógicas do ensino médio brasileiro, contaminado pelo “conteudismo”, considerado excessivo e pouco útil aos estudantes.

Por fim, o MEC lançou recentemente o Programa Ensino Médio Inovador, que busca apoiar as Seeds e a do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante. Ênfase é dada a projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura e da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, a utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.

Outras medidas têm sido debatidas e algumas, implementadas, como mudanças no currículo do ensino médio, na formação de professores, bem como na ampliação do tempo de permanência na escola (obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos) e extensão dos programas complementares de livro didático, alimentação, transporte e saúde escolar, antes restritos ao ensino fundamental, para toda a educação básica.

3 Apresentação das políticas públicas recorrentes nos quatro Estados e percepção dos diferentes profissionais sobre elas

3.1 Procedimentos iniciais

Com o objetivo de analisar as principais políticas com vista à melhoria da qualidade do ensino médio e suas articulações com as políticas do MEC, desencadeadas pelas atuais administrações estaduais de educação, realizou-se, em um primeiro momento, uma busca no *site* das diferentes secretarias e um exame de documentos oficiais por elas enviados. Elaborou-se um roteiro norteador para uma entrevista inicial que os pesquisadores da equipe central do consórcio realizaram junto aos quadros de primeiro escalão das diferentes Seeds.

A partir do referencial de análise de Scheerens (1990) e das informações preliminares que já apontavam algumas dimensões comuns nas políticas estaduais, construiu-se uma matriz de referência (Anexo II) que orientou a elaboração de questionários, entrevistas e roteiros de grupos focais. Tais instrumentos visavam obter maiores informações acerca dos atuais projetos e programas voltados para o ensino médio e definir os responsáveis a

serem entrevistados sobre a implementação, fluxo de comunicação e monitoramento de cada um deles, em nível de administração central, órgãos regionais e unidades escolares. Essa matriz é pautada em três categorias: 1) políticas públicas: insumos externos; 2) organização da escola; e 3) ensino e práticas pedagógicas.

A primeira categoria foi explorada principalmente no contato com as equipes das Seeds, órgãos intermediários e diretores de escola. Dessa forma, entrevistou-se, com base nesses instrumentos, o(a) secretário(a) estadual de educação e o(a) responsável pelo ensino médio na secretaria. Quando pertinente, conversou-se também com os coordenadores de avaliação e de recursos humanos. Os três últimos responderam também a questionários. Participaram de grupo focais, nos quais eram apresentadas questões sobre as políticas da atual administração, os coordenadores dos órgãos regionais e os supervisores de ensino (superintendentes ou coordenadores de equipes pedagógicas/disciplinares, conforme o Estado) – Anexo III. Algumas questões sobre o mesmo tema haviam sido formuladas para professores e principalmente diretores das escolas envolvidas. A meta nessa etapa era verificar se as políticas públicas eram conhecidas e qual a percepção dos educadores a respeito dos aspectos positivos e negativos de cada uma delas. A maior parte dessas questões foi formulada nos grupos focais, para possibilitar que se sentissem à vontade para exprimir suas opiniões e para que as contradições e discordâncias que eventualmente existissem entre os diferentes grupos de profissionais aflorassem com maior facilidade. Por outro lado, sua natureza qualitativa permite, muitas vezes, identificar tendências importantes, ainda que não quantificáveis.²⁰ As manifestações dos grupos envolvidos na pesquisa são dados importantes e serão, a seguir, apresentados e analisados.

3.2 Políticas recorrentes nos Estados

A análise da política pública educacional dos quatro Estados investigados revelou que todos eles têm desenvolvido ações que giram em torno de temas comuns, embora sejam tratados de maneira diversa e com ênfases diferentes conforme as prioridades de cada Seed. Entre as ações com objetivos similares das diferentes secretarias, algumas merecem destaque tanto por sua recorrência como por seu alinhamento com a política do MEC de estímulo a *accountability* externa, manifestada na criação do Ideb, do Fundeb, do plano de metas, etc. Essas ações recorrentes foram agrupadas e serão apresentadas a seguir, de acordo com a organização do Quadro 3.

²⁰ Um quadro completo das políticas públicas desencadeadas nos últimos anos em cada Estado investigado encontra-se disponível no Anexo IV.

Quadro 3 – Políticas públicas comuns aos diferentes Estados

(continua)

	AÇÕES	SP	CE	PR	AC
Base curricular comum	Currículo – diretrizes	Implantado currículo comum c/ orientações sobre conteúdo e método p/ escolas	Diretrizes curriculares (de 2003)	Elaboração coletiva de diretrizes curriculares estaduais com os professores da rede	Construído durante o processo de formação continuada Parceria Ufac/ MEC
	Materiais curriculares	Jornal do aluno Revista do professor Caderno do gestor Caderno do professor Caderno ativ. aluno Apoio à continuidade de estudos	Caderno aluno/ professor (Primeiro Aprender) Apostila Prevest	Folhas Livro didático público Apostila Eureka	Oferta de sequências didáticas para os professores Caderno de planejamento escolar (diretores e professores) Peem-Poranga Asas da Florestania
	Complementação curricular – 3º ano	DAC: orientação vestibular, etc. (Guias da Editora Abril)	Prevest Ejovem	Eureka Viva escola (mais educação – MEC) Fera com Ciência	Mais educação (MEC) Revisão de conteúdos do ensino médio
	Reforço e recuperação	Pontapé inicial (início ano 2008)	Primeiro aprender		
Diversificação curricular	Cursos profissionalizantes	Parcerias: prefeituras; Senac; Fundec, etc. Teletec: Fund. Rob. Marinho e Centro Est. de Educ. Tecnológica Paula Souza			Instituto Dom Moacyr – cursos pós-médio
	Ensino médio integrado		Escola profissional	Ensino médio integrado	Em andamento a construção do EM integrado

Quadro 3 – Políticas públicas comuns aos diferentes Estados

(conclusão)

	AÇÕES	SP	CE	PR	AC
Capacitação	Capacitação dos profissionais	Rede do saber uso da tecnologia de vídeo e tele conferências para capacitar e se comunicar com os profissionais da secretaria	Professor aprendiz Capacitação para gestão Descentralização via Credes Avaliação educacional (Caed)	DEB Itinerante NRE Itinerante Folhas Semana pedagógica PDE-PR	Parceria Ufac: oferecer curso de licenciatura em Língua Portuguesa e Matemática para professores que só têm ensino médio Pró-formação só com ensino médio Certificação para diretores
Avaliação externa	Sistemas de avaliação específicos	Saresp Matrizes relacionadas às diretrizes curriculares	Spaace Matrizes relacionadas às diretrizes curriculares e Saeb		Sistema de avaliação específico

132

3.2.1 Base curricular comum

a) Diretrizes curriculares

No âmbito das diretrizes curriculares, percebe-se preocupação dos Estados para que suas escolas trabalhem sobre uma base curricular comum. Embora não se possa afirmar que haja uma diretriz única norteando os quatro Estados, já que não se levou a cabo uma análise aprofundada do material propriamente dito, é possível dizer que em três deles – São Paulo, Acre e Ceará – as diretrizes curriculares ou a proposta curricular baseiam-se nos documentos oficiais do MEC (DCN e PCN) inspirados na LDB de 1996 e aprovados pelo CNE no final dos anos 90, ou seja, enfatizam a abordagem por áreas (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas

Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias), mas são detalhadas e organizadas por disciplina. No Paraná, o foco recai diretamente sobre os conteúdos disciplinares.

No Acre, as diretrizes curriculares foram elaboradas em 2001 e apresentadas, em outubro, para discussão com os professores. Em 2006, a reconstrução da proposta curricular buscou adequar o currículo do ensino médio às matrizes das avaliações nacionais e internacionais.

Em São Paulo, em 2007, devido ao desempenho insatisfatório dos alunos no Saesp e a grande diversificação de currículos constatada pela administração, a Seed propõe uma organização curricular unificada referenciada nas DCN e com ênfase na cultura e em competências e habilidades – com prioridade à competência leitora e escritora, articulada às competências para aprender e contextualizada no mundo do trabalho. Foi distribuída para todos os professores e equipes pedagógicas das escolas e órgãos regionais. O material continha também um volume destinado a orientar a equipe gestora da escola na implementação do currículo.

No Paraná, as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) foram elaboradas entre 2004 e 2008, com a participação dos professores da rede pública estadual do Paraná e leitura crítica de profissionais de universidades de todo o Brasil.²¹ Estão organizadas em disciplinas (e não em áreas) e compõem-se de conteúdos estruturantes básicos e específicos das 12 disciplinas curriculares tradicionais do ensino médio. Nenhuma delas pode ter apenas uma aula semanal; minimamente, deverá ter duas aulas por semana em pelo menos uma das séries do ensino médio. As DCE são iguais para o médio tradicional e para o integrado na parte comum; já a parte diversificada – em termos curriculares e de formação dos professores das disciplinas técnicas – fica a cargo do Departamento de Educação e Trabalho (DET). As disciplinas técnicas têm ementas e não diretrizes.

No Paraná e no Acre, as diretrizes e os referenciais curriculares foram, respectivamente, construídos com a participação dos professores da rede estadual. Essa foi uma maneira encontrada por esses dois Estados para difundir o currículo e, simultaneamente, capacitar os professores da rede. Em São Paulo também houve o cuidado de divulgar as diretrizes curriculares, mas, dado o tamanho da rede, optou-se por uma capacitação à distância.

Como afirmam Tartuce e Nunes (2009), a forma de organização curricular – por áreas ou disciplinas – é menos relevante, já que há riscos em cada uma delas. Da mesma forma, o debate “conteúdos X competência” não se sustenta, uma vez que o desenvolvimento

²¹ A intenção era ter a colaboração da academia nessa avaliação das DCE, mas também estreitar a relação entre a Seed e as Instituições de Ensino Superior (IES), visando a aproximação da formação inicial dos professores à realidade das escolas.

de competências não se dá desvinculado dos conteúdos a serem ensinados. O dado a ser destacado nessa pesquisa é o de que todos os Estados estão preocupados em oferecer um conteúdo básico comum para nortear a proposta pedagógica das escolas. Uma tomada de decisão política que decorre dessa iniciativa diz respeito à articulação da formação inicial dos professores de pedagogia e das licenciaturas com a proposta curricular que se quer oferecer aos jovens.

Além disso, se considerarmos igualmente importante assegurar a diversidade regional e dos alunos, além da autonomia da escola para que cada uma possa adequar o currículo à sua realidade, seria interessante que os currículos pudessem ser flexíveis de modo a acenar com a diversificação de itinerários. O documento do Ensino Médio Inovador acena para essa possibilidade de flexibilização, ao propor que 20% da carga horária total do curso sejam para atividades optativas e disciplinas eletivas.

134

Nos Estados do Acre e do Paraná, as diretrizes curriculares são vistas com orgulho pelos atores das escolas e dos órgãos regionais por terem resultado de um processo de construção peculiar, participativo, que permitiu – e ainda permite – a inserção em um projeto social comum. A elaboração das DCE e a formação docente, talvez por terem ocorrido em um mesmo e único processo, são extremamente valorizadas por todos os entrevistados dos dois Estados, que veem nelas uma forma de direcionar a prática docente e de aprimorar a maneira como os conteúdos são tratados em sala de aula. Vários deles destacam que elas já trouxeram resultados positivos para a melhoria da qualidade do ensino, como afirma uma professora do Paraná: *“A implementação das DCE já está trazendo impactos para a escola, pois os planos dos professores mudaram em muitos sentidos a partir do momento em que a escola passou a cobrar que o ponto de partida do planejamento fossem as DCE das disciplinas.”* Pode-se concluir que o fato de os entrevistados considerarem o currículo do Estado como “construído” pelos próprios professores contribui para a maior responsabilização das equipes.

Em São Paulo, a quase totalidade dos diretores e coordenadores fez avaliação positiva da proposta curricular, tais como: garante uma linha norteadora, assegura coerência entre currículo praticado e avaliações externas. Os principais pontos positivos declarados por professores foram: atinge todas as escolas; oferece meta clara; enxuga conteúdos; desafia escolas criativas a adequar antigos projetos às novas propostas. Os pontos negativos referem-se à visão de que a proposta é pobre quando comparada ao trabalho desenvolvido pela escola e interrompe ou coloca em risco projetos específicos das próprias escolas.

b) Materiais curriculares, reforço e recuperação

As Seeds objeto do estudo procuraram ampliar a oferta de materiais curriculares para professores e alunos. Além do livro didático enviado pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) às escolas, todas as Seeds têm como política adquirir e distribuir aqueles das disciplinas não contempladas por meio desse programa. Além disso, elas desenvolveram materiais de apoio que propõem atividades pedagógicas e para desenvolver os conteúdos que constam das diretrizes curriculares. Os exemplos mais significativos são o Paraná, com o Livro Didático Público (LDP), e São Paulo, com os Cadernos dos Alunos e os do Professor.

Para a elaboração de materiais curriculares para o ensino médio, a Seed do Acre estabeleceu parceria com a Fundação Abapuru (relativo ao planejamento escolar) e com a Abaquar (em Leitura e Escrita, Ciências e Matemática). Com auxílio do MEC, disponibilizou material didático para diretores e professores, além de livros sobre planejamento escolar. Além disso, para o ensino médio, também foi disponibilizado material para ser utilizado nos laboratórios de Ciências.

Ainda no Acre, dois programas especiais de aceleração da aprendizagem (ambos em parceria com a Fundação Roberto Marinho) tiveram materiais específicos: o Programa Especial do Ensino Médio (Peem-Poronga) e o Asas da Florestania. O primeiro, voltado para a recuperação de aprendizagem de alunos da 5ª à 8ª série, foi posteriormente ampliado para o ensino médio. O projeto Poronga volta-se para alunos do ensino médio que apresentam distorção idade série, propiciando-lhes uma educação voltada para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento de competências e para a formação de cidadania. Foram produzidos materiais pedagógicos de apoio à dinâmica curricular, entre eles o Caderno de Cultura do Acre, que reúne textos históricos, poesias e fotos que ilustram o modo de ser, pensar e agir dos habitantes desse Estado. O projeto Asas da Florestania objetiva dar continuidade aos estudos na zona rural, eliminando a interrupção da sequência do ensino fundamental e propondo o ensino médio para os que terminam a 8ª série.

No Acre, o projeto Asas da Florestania foi bastante elogiado, mesmo quando a escola, por ser urbana, não o adotava. De fato, a ideia de que é imperioso formar o homem rural é consensual, em especial quando essa formação é feita com base em conteúdos significativos para os alunos e por oferecer formação profissional para os estudantes. Se esse projeto é, em suas linhas gerais, bem conhecido, detalhes são desconhecidos na zona urbana, notando-se certas confusões acerca de seu modo de

funcionar. Especial menção foi feita à necessidade de que a Seed esclareça como as escolas devem proceder em casos de transferências de alunos desse programa para os cursos de ensino médio regular, uma vez que não sabem como compatibilizar o currículo utilizado no sistema modular com o ministrado no regular. O problema pode ser mais bem entendido na formulação de um dos professores entrevistados: *“O Asas da Florestania [...] nós temos alunos que vieram dele para cá. Foi um pouco complicado, porque quando chegaram aqui, tinham feito somente uma disciplina e não teve como eles ingressarem no ensino médio da escola, que é regular. Os alunos pararam aquele ano e só continuaram no seguinte. Começaram tudo de novo.”*

136

No Ceará, a elaboração de materiais curriculares esteve articulada a um programa específico de recuperação e reforço, o Primeiro Aprender. A partir da constatação de elevados índices de evasão e repetência no primeiro ano do ensino médio, aliados ao baixo desempenho verificado nesse nível de ensino nas avaliações estaduais e nacionais, a Seduc desenvolveu, junto com docentes da Universidade Federal e da Universidade Estadual do Ceará (UFC e UECE), um material curricular com o objetivo de minimizar defasagens de aprendizagem. Ele é baseado em conceitos das diversas disciplinas com foco na leitura e no raciocínio lógico matemático. Pretende-se com esses recursos ajudar o aluno a consolidar habilidades básicas de compreensão de texto, abstração e resolução de problemas. Todas as escolas do Estado receberam o caderno do professor, com orientações didático-metodológicas, e os Cadernos dos Alunos para os diferentes blocos de disciplinas. Produzido com verba do Projeto Alvorada do MEC, o projeto foi implantado em 2008 e envolvia os primeiros três meses de aula. A partir desse período iniciou-se um processo de avaliação e reformulação do material, que envolveu a maior parte dos professores da rede, alguns dos quais trabalharam com os professores da universidade na reelaboração da versão utilizada em 2009.

Em relação ao programa Primeiro Aprender, no Ceará, vale destacar que todos os diretores, todos os coordenadores das escolas e grande parte dos professores afirmam gostar do material, reiteram a pertinência do foco em habilidade de leitura e defendem a retomada dos conteúdos básicos do ensino fundamental, para que um maior número de alunos acompanhe o ensino médio. As críticas ficam concentradas na fala dos professores, que se dividem entre apoiar o programa ou manifestar indignação

por abrir mão de parte do conteúdo do ensino médio em nome dele. Aparentemente o primeiro grupo é maior, pois nele foram mais frequentes as manifestações a favor; mas, entre os que desaprovam, fica clara uma preocupação em oferecer “todo” o conteúdo que o aluno precisa para passar nos exames vestibulares. Para estes, o material é muito simples, superficial, e deixa a desejar quanto ao conteúdo abordado. Esse tipo de crítica revela que tais docentes não estão muito atentos à questão da evasão e das altas taxas de repetência no 1º ano, e sim preocupados com a possibilidade de continuidade de estudos de seus alunos. Vale destacar a visão da Seduc sobre a importância do programa: “Não é o material em si que fará a diferença, que trará alguma melhoria. É a dinâmica que se estabelece em torno dele, no sentido de a escola assumir como sua a responsabilidade de que todos os alunos leiam melhor, que sejam mais capazes de desenvolver as competências de leitura esperadas para essa etapa de ensino, que dominem os conceitos mais básicos das disciplinas.”

São Paulo também produziu material específico para um programa de recuperação, chamado Pontapé Inicial. Em fevereiro de 2008, a Seed-SP realizou o projeto de Recuperação Intensiva, nas seis primeiras semanas do ano letivo, para recuperação da aprendizagem dos alunos da 5ª série do fundamental até a 3ª série do ensino médio. O objetivo era preparar os alunos para receberem, com êxito, os conteúdos dos Cadernos do Professor, ancorados na proposta curricular. Os materiais da recuperação intensiva, em forma de jornal e com abordagem interdisciplinar, almejavam auxiliar os professores a recuperar a aprendizagem e garantir o domínio das principais dificuldades detectadas pelo Saesp. Eram organizados com dois focos bem definidos – estruturas matemáticas e linguísticas –, que buscavam reforçar sem desprezar as demais disciplinas do ensino médio. Propunham um trabalho conjunto das seguintes disciplinas:

- Habilidades de Leitura e Produção de Texto: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física, História e Filosofia.
- Habilidades de Matemática: Geografia, Biologia, Física, Química e Matemática.

Em São Paulo, a maioria dos dirigentes, supervisores e Pcops entrevistados consideraram a recuperação intensiva boa ou ótima. Críticas recorrentes foram feitas sobre o tamanho e o formato do material – o Jornal. Entretanto, se a recuperação foi elogiada por vários diretores e professores foi também

duramente criticada por outros tantos. As observações deixam transparecer que não houve preparo suficiente da rede para trabalhar com esse material de conteúdo multidisciplinar que pressupunha os diferentes professores da escola fazendo um trabalho com estruturas linguísticas e matemáticas para as quais não se sentiam motivados ou preparados. Alguns consideraram a experiência difícil; outros, que o conteúdo era muito fácil para sua escola. Aqui também houve professores mais preocupados em vencer o conteúdo do que com as taxas de evasão e repetência. Isto deve ter potencializado as duras críticas feitas ao tamanho do jornal, que, quando fechado, era maior do que o tamanho da carteira.

Além desse, outros materiais curriculares foram elaborados em São Paulo a partir do perfil de organização curricular descrito. Em 2007, 2008 e 2009, uma série de materiais de apoio à implementação do currículo foi encaminhada aos professores e equipes de apoio pedagógico:

138

- Cadernos do Gestor: quatro exemplares distribuídos entre o final de 2007 e durante 2008. Apóiam diretores, supervisores e professores coordenadores a auxiliar os professores a implementar o currículo na escola. Oferecem sugestões e orientações.
- Cadernos do Professor: apontam conteúdos, competências e habilidades que os alunos deverão desenvolver e propõem sequências didáticas. Contêm sugestões de aulas, propostas de avaliação e recuperação de estudos. Foram elaborados quatro exemplares para cada disciplina e série, distribuídos a todos os professores, bimestralmente, em 2008. Reformulados a partir de críticas e sugestões dos professores, foram redistribuídos em 2009.
- Cadernos dos Alunos: quatro cadernos para cada uma das dez disciplinas que compõem o currículo. Bimestralmente enviados a todos os alunos do ensino médio, a partir de 2009, possibilitam a cada aluno ter seu próprio material para fazer leituras, lições de casa e seguir o conteúdo das aulas (as diferentes atividades estão articuladas ao caderno do professor).

Os Cadernos do Professor e os dos Alunos são mais instrumentais, com várias propostas e atividades para operacionalizar o trabalho em sala de aula. Foram produzidos também: vários CDs com textos, imagens e áudio para apoio ao trabalho docente; mais de

duzentos vídeos, para orientação do trabalho pedagógico, organizados por bimestre e por disciplina; e cerca de noventa títulos originais para impressão.²²

Em São Paulo, dirigentes, supervisores e Pcops entrevistados consideram os Cadernos do Gestor bons ou ótimos. A maioria dos diretores e coordenadores também se manifestou favorável aos Cadernos do Gestor. Os Cadernos do Professor e os dos Alunos foram considerados ótimos e bons pela totalidade dos representantes dos órgãos centrais entrevistados. A quase totalidade dos representantes dos órgãos regionais afirmou que conhece os materiais, além da proposta curricular, destinados a professores e coordenadores para implementar a proposta nas salas de aula. A maioria dos diretores e coordenadores pedagógicos das escolas também se manifestou positivamente em relação a eles. Entre os pontos positivos por eles apontados cabe destacar: organizam o trabalho pedagógico; convidam o professor a rever suas práticas; norteiam o currículo; induzem o professor a trabalhar em grupo e a preparar as aulas em conjunto; eliminam a necessidade de cópia do aluno e estimulam alunos e professores a fazer pesquisas; podem ser usados como apoio se o professor já tem uma proposta definida. Alguns pontos negativos: “amarra” o trabalho do professor; tem especificações e prazos desnecessários; o uso não é acompanhado de orientações eficazes da parte dos Pcops. Entre os professores, aparece quantidade bem maior de críticas aos cadernos, mas, de forma geral, eles se mostraram favoráveis aos materiais. Pontos positivos ressaltados: ênfase na pesquisa; prioridade à leitura, possibilidade de ser usado de forma articulada com o livro didático. Dimensões negativas citadas: equacionamento inadequado do tempo para realização das atividades; orientações insuficientes dos coordenadores e Pcops; conteúdo e sequência inadequados; falta de pré-requisitos necessários a alguns conteúdos.

No Paraná, a Seed propôs em 2004 um programa voluntário de formação continuada de professores – o projeto Folhas –, de modo que eles escrevessem sobre conteúdos e práticas de sua disciplina e participassem, assim, do processo de construção das diretrizes curriculares estaduais que se completou em 2008. O resultado do projeto Folhas foi a produção de uma série de materiais didáticos voltados para os docentes e os alunos da educação básica, disponibilizados no site Seed. O LDP do Paraná também constitui material de apoio para professores e alunos da rede pública paranaense, e sua criação também contou com a participação dos professores da rede e leitura crítica dos

²² Esses documentos estão à disposição, para consulta, no *site* da Rede do Saber. Através do portal interativo “São Paulo faz Escola”, a secretaria recebeu, em 2008, cerca de dois milhões de acessos – consultas, análises e sugestões feitas por docentes, equipe das escolas e órgãos regionais, pais, alunos e pesquisadores sobre os diferentes materiais.

docentes de IES. Originado a partir do Folhas, o LDP também objetiva a participação dos docentes na elaboração de materiais curriculares e didáticos. A distribuição da 1ª edição ocorreu em 2007, quando todos os docentes receberam o livro de sua disciplina e os estudantes, de todas elas. Paralelamente, o MEC foi consolidando o PNLEM e, assim, a 3ª edição do LDP só terá livros para disciplinas não atendidas pelo Ministério. O LDP recebeu verbas da Companhia de Processamento de Dados do Estado da Bahia (Prodeb) e do Programa de Melhoria e Expansão no Ensino Médio (Promed) para impressão da primeira edição.

c) Complementação curricular

A maioria dos Estados elaborou materiais de complementação curricular, indicando tendência geral de oferecer ações específicas voltadas para os alunos do 3º ano do ensino médio, com foco no Enem e nos vestibulares: apostilas do Prevest e do Eureka, respectivamente no Ceará e no Paraná, e *Guia do estudante – atualidades vestibular*, para o apoio à continuidade dos estudos (DAC), em São Paulo.

A Seed do Acre começou em 2009 uma revisão curricular, com ampliação de jornada a ser iniciada em 2010. Essa ampliação volta-se em especial para: a) o desenvolvimento de habilidades visando o bom desempenho no Enem, com oficinas de leituras, discussão de temas e aprofundamento dos conhecimentos que são abordados nesse exame, totalizando 24 horas por mês; b) o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e habilidades de alunos que apresentaram, nas avaliações estaduais, os resultados mais críticos de aprendizagem (em geral eles incidem em Matemática, mais especificamente em Geometria), com o apoio de um caderno de atividades.

O Prevest, no Ceará, é oferecido no contraturno – dentro da concepção da ampliação de jornada – para fortalecer o trabalho desenvolvido nas escolas públicas. O Projeto foi desenvolvido em parceria com a Prefeitura Municipal de Fortaleza e a UECE, que formularam o material didático reproduzido pela Seduc em apostilas e distribuído para as escolas-polo nas quais funcionam as turmas com jornada escolar ampliada e oferta de curso pré-vestibular.

No Ceará, dentro da diversidade de ações da Seduc, que procura oferecer apoio às diferentes demandas do ensino médio, o Prevest tem sido um sucesso de crítica, talvez mais do que de público. Todos os atores ouvidos conhecem o programa e ressaltam a necessidade de contar com esse reforço para os que

pretendem seguir estudando em curso superior regular. As queixas escutadas referem-se à distância da cidade mais próxima com escola-polo, à dificuldade de transporte para ter acesso a esse curso e ao desejo de receber o programa em sua escola. Com relação ao envolvimento dos alunos, percebe-se que eles se entusiasmam com a possibilidade, mas nem sempre possuem o fôlego necessário para seguir no projeto. Alguns pegam as apostilas e, depois de um ou dois meses, param de frequentar as aulas.

No Paraná, o projeto Eureka, que contou com recursos do MEC/PAR para a impressão de material, destina-se ao aprofundamento dos conteúdos curriculares com vista aos exames do ensino médio e vestibulares e é realizado em três modalidades:

1. Material impresso: o DEB disponibiliza apostilas contendo aulas do ensino médio que se articulam com as 96 aulas gravadas e veiculadas pela TV Paulo Freire.
2. TV Paulo Freire:²³ videoaulas ministradas por professores com experiência em cursos pré-vestibulares, priorizando a preparação do aluno para o vestibular.
3. TV Paraná Educativa: programa pré-vestibular público apresentado aos sábados e reprisado aos domingos.

O Apoio à Continuidade dos Estudos (DAC) é um programa do Estado de São Paulo para alunos da 3ª série do ensino médio que busca proporcionar-lhes maiores chances de sucesso na continuidade dos estudos. Possui material diversificado para orientar e guiar os estudantes e prepará-los para os diversos exames simulados, vestibulares, Enem, etc. O programa teve início em abril/2008, no período regular das aulas, com seis horas/aula semanais na grade curricular: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Humanas. Os professores que dele participaram tiveram capacitação específica de 40 horas de duração e materiais de apoio. O material específico do programa, de natureza interdisciplinar, é o “Guia do estudante – Atualidades vestibular”, editado pela Editora Abril e distribuído gratuitamente nas 3.500 escolas para 385.000 alunos do 3º ano do ensino médio da rede estadual. O programa inclui também um material didático: a Revista do Professor, organizada especialmente para os professores da rede estadual.

²³ TV Paulo Freire – “um canal exclusivo da educação do Paraná que divulga a história, a cultura, as produções artísticas, literárias e científicas desse Estado” (Paraná, 2009).

Em São Paulo, o Programa de Apoio à Continuidade de Estudos (DAC) foi aprovado por todos os entrevistados como ótimo ou bom. Dirigentes regionais, supervisores e Pcops consideram-no fundamental para melhoria do ensino e para ingresso dos alunos no ensino superior. As respostas apuradas, inclusive entre os representantes do Órgão Central, indicam que a inclusão do programa na grade curricular melhorou os índices de desempenho dos alunos do 3º ano do ensino médio, no Saresp e Enem. Houve unanimidade quanto à boa qualidade do conteúdo e metodologia do material Guia do estudante. A maioria dos professores e alunos também avaliou positivamente o programa assim como os materiais. Afirmam que o fato de os materiais abordarem conteúdos presentes na mídia aumentou a receptividade dos alunos a se dedicar mais às disciplinas de continuidade de estudos.

Além desses programas mais focados para alunos que querem prestar vestibular, Acre e Paraná também oferecem – por meio do programa Mais Educação, do MEC – atividades complementares às da escola, como as de lazer, reforço escolar e integração escola/comunidade, no contraturno. No Paraná, esse programa recebeu o nome de Viva Escola; por meio dele, cada unidade escolar pode elaborar um projeto a partir de quatro núcleos de conhecimento: expressivo-corporal, científico-cultural, apoio à aprendizagem e integração comunidade e escola.

3.2.2 *Diversificação curricular*

Em 2004, o governo federal passa a estimular a oferta conjunta de diferentes modalidades de ensino e lança o programa Ensino Médio Integrado, que propõe o ensino de disciplinas acadêmicas do currículo do ensino médio regular acrescido de disciplinas técnicas profissionalizantes. Na mesma direção da intenção do MEC de diversificação curricular para o ensino médio, foi possível notar a presença do ensino profissionalizante nos quatro Estados, seja por meio do ensino médio integrado (Ceará e Paraná), da oferta de cursos terceirizados (São Paulo) ou da oferta de cursos pós-médios (Acre).

O Paraná tornou-se um dos primeiros Estados a oferecer o ensino médio integrado proposto pelo MEC. Embora exista um alinhamento com a política nacional, essa era a proposta da administração corrente do Estado, segundo dirigentes da Seed, que a implementaria mesmo que não houvesse a abertura e o incentivo do MEC. Até 2008, os investimentos do MEC foram quase insignificantes. Atualmente, com o Programa Brasil

Profissionalizado, os recursos estão sendo disponibilizados para formação continuada, aquisição de bibliotecas e laboratórios e construção de novas escolas.

No Paraná – único Estado da pesquisa que indicou escolas com ensino médio integrado –, a avaliação dos diretores e pedagogos sobre essa modalidade é positiva, porque é uma opção diferenciada para os alunos, mas muitos ressaltam que não há ainda total integração. Como afirma o vice-diretor de uma escola: *“Acredito que seja a solução [o EM integrado] para aqueles que precisam entrar no mercado de trabalho rapidamente e no momento não vão cursar uma faculdade. Além da formação técnica, tem também a base comum que dá sustentação, uma visão mais ampla para o aluno cidadão. Há uma busca de integrar as disciplinas da base comum com as do ensino profissionalizante. Se realmente prepara o aluno integralmente para cursar uma faculdade, é ainda uma dúvida.”*

Acre e Ceará estão iniciando seus projetos e seguem a tendência do MEC para oferecer o ensino médio regular de forma integrada ao profissional. No Acre, a Seed tem vinculado a ela o Instituto de Desenvolvimento da Educação Profissional Dom Moacyr, que tem autonomia administrativa, financeira e pedagógica para acompanhar e avaliar as ações da educação profissional de caráter privado, refletindo a visão, adotada pelo governo, de que é preciso dar atenção prioritária à Educação de Jovens e Adultos, para que seja possível alcançar um desenvolvimento socioeconômico sustentável. A tônica, portanto, está em preparar o jovem para ingressar no mundo do trabalho. A rede de Centros de Educação Profissional do Estado vem sendo expandida por meio da criação de novas unidades situadas nas Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP) definidas pelo governo.

Em consonância com a política de ensino médio integrado do MEC, o Estado do Ceará iniciou em 2008, com 25 escolas, seu programa de oferta diversificada para o ensino médio que pretende articular a educação profissional e a continuidade dos estudos para os jovens. O modelo adotado é inspirado na escola profissional de Pernambuco, e sua concepção conta com a assessoria dos mentores dessa experiência no nordeste do País. A metodologia que dá suporte à escola profissional valoriza o protagonismo jovem – entendido como autonomia e iniciativa para gerir a própria aprendizagem, bem como outras atividades de seu interesse e de relevância social – e estimula o empreendedorismo. São escolas em tempo integral, nas quais os alunos contam com as disciplinas do currículo regular no período da manhã e, à tarde, entram em contato com as de natureza técnica. A definição dos tipos de formação técnica oferecida obedeceu ao critério de

desenvolvimento industrial das regiões em que se localizam as escolas, bem como das demandas locais do mercado de trabalho. Esse projeto conta com recurso obtido junto ao PAR do ensino profissional integrado do MEC.

Em São Paulo a atual gestão fez a opção pela oferta de cursos profissionalizantes semelhante à que ocorrera em 2000, ou seja, não integrada ao curso regular. Esses cursos são ofertados no contraturno e de forma terceirizada, isto é, através de parcerias da secretaria com instituições de comprovada experiência na área, utilizando espaços ociosos das escolas estaduais ou das instituições parceiras. A implantação de cursos de formação técnica concomitantes ao ensino médio para alunos da rede estadual teve início em junho de 2008, na grande São Paulo, com o Centro Tecnológico Paula Souza e a Fundação Roberto Marinho, para a oferta de 50.000 vagas de curso técnico de Gestão de Pequenas Empresas, com 18 meses de duração. Os alunos se beneficiam de laboratórios e equipamentos das entidades parceiras, além de amplo programa de estágios. No interior do Estado, as parcerias com as prefeituras atingem 13.000 alunos, que fazem cursos técnicos oferecidos, na maior parte, pelo Sistema S²⁴ e pelas fundações municipais.

3.2.3 Capacitação

Em termos de capacitação, observa-se, por meio da análise das políticas do Paraná e de São Paulo, dois modelos diferenciados: capacitação direta e descentralizada no primeiro caso e capacitação a distância no segundo.

No Acre, até 1999, apenas 20% do quadro do magistério contava com formação superior. A partir de 2000 o Estado desencadeou três ações ligadas à capacitação dos professores: a) a construção de proposta curricular com capacitação docente e participação dos professores; b) a oferta de cursos, em parceria com a Ufac, para formar os professores tanto em pedagogia como nas licenciaturas em 22 municípios do Estado; c) formação de docentes sem magistério em nível secundário, fazendo uso do Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação). Atualmente, 86% dos professores contam com licenciaturas.

²⁴ Sistema S é o nome pelo qual ficou convenionado chamar-se o conjunto de onze contribuições de interesse de categorias profissionais estabelecidas pela Constituição Brasileira. Observando que as instituições que o representam têm sua sigla iniciada pela letra “S”, compreende-se o motivo da denominação. São elas: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac); Serviço Nacional do Comércio (Sesc); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Social de Transporte (Sest); Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat); Diretoria de Portos e Costas do Ministério da Marinha (DPC); Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra); Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae); Fundo Vinculado ao Ministério da Aeronáutica (Fundo Aeroviário).

No Ceará, a ênfase da capacitação está na avaliação. Para ajudar a leitura dos resultados e facilitar uma melhor apropriação, a sua divulgação é acompanhada de reuniões em que são discutidas as informações mais relevantes, e os Credes são incentivados a realizar reuniões de trabalho sobre esses dados com as escolas de sua região. Numa tentativa de capacitar melhor as equipes regionais e os gestores das escolas, a Seduc encomendou ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed)/ Universidade Federal de Juiz de Fora um curso de capacitação à distância em interpretação de dados de avaliação, do qual participam as equipes centrais da Seduc e dos Credes, os diretores e mais um representante de cada escola. Também há o programa Professor Aprendiz, um processo de formação continuada no qual os professores da rede são os protagonistas, os formadores de seus pares. Eles são incentivados a apresentar produções acadêmicas – frutos de especialização, mestrado, dissertações e teses –, e parte delas poderá ser selecionada para publicação. Com o intuito de evitar que os bons profissionais se afastem da sala de aula para envolver-se em outras atividades educacionais, há uma linha de incentivo, em parceria com a Agência de Fomento à Pesquisa do Estado do Ceará (Francap) e assegurada em lei, que permite à Seduc oferecer aos professores uma bolsa por serviços extra, como, por exemplo, formação continuada ou elaboração de material didático.

No Paraná, todos os programas de formação continuada desenvolvidos na atual gestão visaram à participação dos professores na elaboração das DCE e na produção de material curricular e didático – tal como o projeto Folhas. Com a finalização das diretrizes, os programas voltaram-se para sua consolidação nas escolas. Para tanto, a Seed desencadeou vários encontros presenciais, sempre realizados por disciplina: o DEB Itinerante e o NRE Itinerante, ambos projetos de formação continuada descentralizada, com oficinas disciplinares e simpósios sediados nos 32 Núcleos Regionais de Educação (NREs), possibilitando o contato direto dos técnicos da Seed (Departamento de Educação Básica) com todos os professores de todas as disciplinas da rede estadual de educação. Em 2007, o objetivo do DEB Itinerante foi a discussão e a difusão das DCE; em 2009, o DEB Itinerante continuou promovendo, através dos 32 NREs, a “Diretriz em Ação”. A ideia é de que os técnicos pedagógicos de cada disciplina dos NREs discutam e façam sugestões práticas, relacionando-as aos fundamentos das disciplinas.

A Seed também propõe grupos de estudos, uma modalidade de formação continuada por adesão, realizada nas escolas aos sábados, onde se discutem temas e textos por ela propostos e “que contribuem para enriquecer as discussões das políticas educacionais (...) e para renovação da prática pedagógica” (Paraná 2009). Já a Semana Pedagógica e a Hora-Atividade são momentos de trabalho coletivo compulsórios,

destinados a discutir os temas propostos pelos departamentos e coordenações da Seed e as questões internas das unidades de ensino. Cabe destacar que a Seed não incentiva as escolas a fazerem qualquer outro tipo de capacitação em serviço, com receio de que não seja consoante com os princípios das DCE. Assim, apesar das capacitações ocorrerem de forma descentralizada, a Seed do Paraná centraliza o teor dos encontros, para que eles estejam, necessariamente, vinculados às diretrizes curriculares.

146

No Paraná, o DEB Itinerante e o NRE Itinerante são percebidos positivamente pelos sujeitos entrevistados das escolas e dos órgãos regionais, pois são vistos como grandes capacitações que atingiram 100% dos professores e proporcionaram mais conteúdo, encaminhamentos metodológicos, troca de experiências e esclarecimento de dúvidas. “Os professores se sentiram valorizados por serem ouvidos quanto às suas necessidades pedagógicas e profissionais”, diz uma coordenadora de equipe pedagógica. Alguns afirmam que a possibilidade de os professores refletirem sobre a prática pedagógica teve um impacto na sala de aula: “É muito interessante [o DEB], pois oportuniza aos professores de uma mesma área, mas de escolas diferentes, se reunirem e discutirem os problemas comuns. É válido porque promove a troca de experiências e conhecimentos. Em função das reuniões e discussões, os professores parecem mais motivados, e isso traz impactos na escola”, afirma um diretor. Vários dos entrevistados enfatizam que os dois programas foram importantes para difundir as DCE e ajudar na sua implementação. Também há destaque para o fato de eles terem sido ofertados no formato demandado pelos docentes, qual seja, o das oficinas por disciplina. No que se refere especificamente ao NRE Itinerante, os chefes e técnicos dos núcleos destacaram que esse programa de capacitação propiciou maior aproximação entre os técnicos pedagógicos/disciplinares dos NRE com os professores das escolas. No Paraná, o modelo de formação continuada, de acordo com a pesquisa, parece ser mais organizado que os dos demais Estados analisados. Todos têm clareza sobre o modo de funcionamento do programa e o consideram fundamental para o trabalho das escolas.

O Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (PDE-PR), direcionado aos profissionais que atuam na escola, busca uma formação continuada de caráter teórico-prático, isto é, que possibilite a mudança qualitativa das práticas pedagógicas. Essa formação é desenvolvida em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, através de convênio firmado com 14 IES participantes do programa. O PDE é, atualmente, o programa de acesso ao nível 3 na carreira de magistério local, substituindo os graus de mestre e doutor como pontuação para promoção. O PDE propicia progressão profissional não apenas pela realização de

curso, mas também pelo entendimento de que o professor deve desenvolver projetos de pesquisa e/ou a elaboração de material didático vinculados à sua prática ou à realidade da sua escola e que possa ser revertido em benefício dela quando do seu retorno.

Em São Paulo, a secretaria buscou capacitar os gestores das escolas e dos órgãos intermediários, além de estabelecer rotinas de capacitação. Organizou, para todas as ações e materiais elaborados, um intenso programa de capacitação dos professores e gestores, com sessões diárias *on-line* e/ou videoconferência, foco nos conteúdos e na gestão do currículo em sala de aula. Dessa forma, a capacitação para a apresentação e discussão da proposta curricular e dos diferentes materiais curriculares ocorreu principalmente através de videoconferências (*streaming*)²⁵, nas quais era atribuído ao professor coordenador pedagógico das escolas e ao professor das oficinas pedagógicas (Pcops) o papel de multiplicadores da proposta curricular e dos materiais que as apoiavam. As orientações também aconteceram através de vídeoaulas e compunham curso *on-line* ministrado a toda a rede.

Já em São Paulo, independentemente do enorme empenho feito pela Secretaria no que diz respeito à capacitação sistemática dos profissionais das escolas e diretorias regionais, ela foi considerada insuficiente, e a percepção comum é a de que o uso do conjunto de ações com tecnologias da informação – videoconferência, teleconferência, *streaming* – são formas de divulgação dos programas e não cursos de capacitação. Apenas 57% dos supervisores, dirigentes e Pcops dizem existir um programa de capacitação continuada para professores. Essa percepção, também compartilhada por profissionais das escolas, torna-se preocupante quando 75% dos profissionais declaram que as escolas desconhecem de antemão as capacitações que a Secretaria realiza ao longo do ano. Parece que os diferentes profissionais consideram que se fazem necessários momentos presenciais para discussão e aprofundamento das diferentes propostas e que os coordenadores das escolas e diretorias não têm suprido esse papel. Merecem destaque as avaliações positivas da capacitação “A Rede aprende com a Rede”, onde esse tipo de interação está mais presente e os profissionais compartilham suas diferentes experiências. Além disso, percebe-se nas afirmações ausência de monitoramento das ações, pois, embora 64% afirmem que existem avaliações sobre a qualidade das capacitações e 40% declarem que há estudos de impacto dessas capacitações na aprendizagem dos alunos, os entrevistados não conseguem apresentar detalhes sobre esses processos.

²⁵ *Streaming*: forma de transmitir áudio e/ou vídeo através da internet sem baixar o arquivo inteiro, ou seja, faz-se a transmissão ao vivo.

3.2.4 Avaliação

O Brasil viveu, nos últimos 15 anos, a implementação e a consolidação de um amplo sistema de avaliação educacional nacional, que envolve o Saeb, o Provão/Enade, o Enem e a Prova Brasil. O desenvolvimento de uma cultura de avaliação é hoje visto como essencial tanto para subsidiar delineamentos de políticas públicas e decisões estratégicas de investimento como para monitorar ações voltadas para a melhoria da educação básica. A avaliação de rendimento dos alunos firmou-se como importante para acompanhar e qualificar sistemas de ensino federais, estaduais e municipais. A presente pesquisa revelou que os quatro Estados estudados estão envolvidos com o processo de avaliação externa. Os depoimentos coletados mostram que em todos existe a preocupação com a divulgação e o uso dos resultados das avaliações nacionais e estaduais.

O Paraná fez a opção de valer-se exclusivamente dos resultados das avaliações federais. A Seed não possui um sistema próprio de avaliação de desempenho dos alunos e considera suficiente trabalhar com as avaliações nacionais, que independem da gestão e são menos parciais. Embora as DCEs estejam pautadas em conteúdos e as avaliações nacionais, em habilidades e competências, a Seed orienta os NREs e as escolas que se utilizem dos resultados do Saeb, da Prova Brasil e do Enem para melhorarem seu desempenho e rendimento. Interlocutores da Seed relataram que os resultados são usados para análise e planejamento de ações, que ocorrem na semana pedagógica.

A Seed do Acre, desde 2008, vem delineando um sistema de avaliação do rendimento escolar. Naquele ano foram avaliadas a 3ª e a 7ª séries do ensino fundamental e o 2º ano do ensino médio. No início de 2009 foi feito um diagnóstico de todos os alunos de todas as séries e, no final do 1º semestre, foram aplicadas provas para a 4ª e a 8ª séries do ensino fundamental e para o 3º ano do EM, para verificar o rendimento escolar. A avaliação é realizada por meio de provas de Língua Portuguesa e Matemática, contando, ainda, com uma prova de leitura e outra de raciocínio. As matrizes do Saeb, do Enem e do Pisa e seus descritores são utilizados, buscando identificar as fragilidades dos alunos. Com isso, a Seed e as escolas podem se organizar para lhes dar o devido apoio.

No Acre, no que concerne à avaliação do desempenho dos alunos, notadamente no ensino médio, os resultados parecem ser bem-vindos, na medida em que gestores e professores acreditam que, com elas, passaram a identificar os principais problemas no ensino de Língua Portuguesa e Matemática. Em alguns poucos casos, a ênfase nessas disciplinas é criticada, por implicar, segundo os agentes

educacionais, desvalorização dos demais componentes curriculares e, em especial, o conhecimento diferenciado, por parte dos professores, acerca de como atuar junto aos alunos. A iniciativa da Seed de realizar encontros com coordenadores e professores para planejar atividades com base nos resultados alcançados é apreciada por todos, e os docentes relatam utilizá-las muito em suas aulas. Além disso, as avaliações externas são consideradas importantes para fortalecer a ação pedagógica das escolas.

São Paulo e Ceará já contam com sistemas de avaliação estaduais consolidados, censitários e articulados com os exames nacionais, que oferecem informações detalhadas para as escolas e para os professores. As matrizes orientadoras dos exames estaduais foram construídas de modo a incorporar e garantir conteúdos centrais presentes nas diretrizes curriculares de cada Estado e estão também alinhadas com as matrizes do Saeb. O Saresp, criado em 1996, foi reformulado entre 2007 e 2009. Entre as várias alterações apontadas, merecem destaque: a utilização da mesma “régua” métrica do Saeb e o mesmo método de análise estatística, para possibilitar comparações mais fidedignas com as avaliações do MEC, e o uso de matrizes de competências e habilidades compatíveis com as das avaliações efetuadas pelo governo federal. O Spaece, do Ceará, também é plenamente compatível com as avaliações nacionais. A existência de avaliações dessa natureza colabora para completar outras ações voltadas para a melhoria do ensino público, na medida em que oferece um panorama sobre o que sabem os alunos e quais são os pontos frágeis.

A partir dos resultados do Saresp 2007 e com base na proposta curricular, a Seed definiu quatro níveis de desempenho²⁶ que determinaram o que os alunos deveriam dominar ao final de cada ciclo, ou seja, as expectativas de aprendizagem para cada um desses grupos, e garantir a comparação dos resultados no decorrer do tempo. Em 2008, novas mudanças seriam introduzidas com o objetivo de ampliar as disciplinas avaliadas e adequar a matriz de avaliação ao novo currículo. A Seed instituiu, a partir de 2007, o Dia do Saresp na Escola, em que toda a equipe escolar analisa e estuda o Relatório Pedagógico dos Resultados (que contém exemplos das habilidades avaliadas em todas as disciplinas, por série) e o boletim de resultados, que detalha a média obtida pela escola, por série e disciplina, e o percentual de alunos em cada um dos quatro níveis.

Em 2008, a Seed cria um indicador de desenvolvimento da qualidade da educação, o Idesp, que agrega indicadores de fluxo escolar e nível de desempenho dos alunos. Diferente do Ideb, indicador do MEC que considera a média de desempenho na avaliação, o Idesp,

²⁶ Em cada escola, os alunos foram classificados em quatro níveis de desempenho: abaixo do básico, básico, adequado e avançado.

indicador de qualidade e monitoramento, baseia-se nos quatro níveis de desempenho delineados a partir das expectativas de aprendizagem da nova proposta curricular e estabelece metas a serem alcançadas por cada escola. Essa metodologia permite a cada escola identificar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, aprimorar seus projetos pedagógicos e focalizar estratégias de gestão do currículo que possam superar os problemas detectados. A ideia é de que, além de melhorar a média de desempenho da escola, é necessário fazer com que todos os alunos alcancem pelo menos o nível básico esperado para cada série avaliada.

150

Em São Paulo, os resultados da pesquisa mostram que o Saresp é muito bem recebido pela rede escolar. A maioria (93%) dos dirigentes, supervisores e Pcops entrevistados fizeram uma avaliação altamente favorável do programa de avaliação e uso dos seus resultados. Também apontaram a existência de materiais específicos de capacitação sobre o uso dos resultados das avaliações destinados aos dirigentes, técnicos de órgãos regionais, diretores e coordenadores pedagógicos das escolas e aos professores. As orientações para uso desses resultados ocorreram em capacitações regionais (92%), através de videoconferência e teleconferência (90%) e horas de trabalho pedagógico nas escolas (100%) e pela troca de informações entre os professores (90%). Afirmaram que os resultados foram enviados às escolas (96%), juntamente com os boletins individuais de desempenho (100%) e que a secretaria estimulou os órgãos regionais a pedir às escolas para discutir com os pais e a comunidade os resultados da avaliação. Embora afirmem que há monitoramento das mudanças ocorridas a partir do uso desses resultados, eles somente apontaram comparações entre resultados de diferentes momentos das avaliações. Além disso, a maioria dos diretores envolvidos declara utilizar e divulgar os resultados da avaliação e, em quatro escolas, afirmaram que as HTPC são utilizadas para análise de resultados. Da mesma forma, um percentual significativo (85%) dos professores afirma conhecer os resultados do Saresp e utilizá-los no planejamento das aulas, como parte do conteúdo de sala de aula e como parâmetro para identificar dificuldades de aprendizagem.

O Spaece vem se desenvolvendo ao longo dos últimos anos no Ceará: em 2004, a avaliação do ensino fundamental passou a abarcar todos os alunos da rede, e, em 2008, o ensino médio passou a realizar a avaliação censitária. A partir desse momento, as escolas desse nível de ensino passaram a contar com informações mais precisas a respeito do desempenho dos seus alunos. O novo boletim oferece os resultados, por escola, da análise clássica e da Teoria de Resposta ao Item (TRI) na mesma escala do Saeb, possibilitando comparações mais fidedignas com as avaliações efetuadas pelo MEC. As matrizes de competências e habilidades foram reelaboradas e compreendem os aspectos considerados essenciais pelo Estado, além de compatíveis com as utilizadas nas avaliações do governo

federal. A principal alteração decorrente da avaliação censitária é ampliar em muito as possibilidades de atuação pedagógica das escolas e dos professores. Para ajudar a leitura desses dados e facilitar sua melhor apropriação, a divulgação dos resultados é acompanhada de reuniões, em nível estadual e regional, para discutir as informações mais relevantes. Existe um grande cuidado da equipe de avaliação em confeccionar um material acessível ao professor e que permita sua utilização como ferramenta de análise e gestão escolar. Numa tentativa de capacitar melhor as equipes regionais e os gestores das escolas, a Seduc encomendou para o Caed/Universidade Federal de Juiz de Fora um curso de capacitação a distância em interpretação de dados de avaliação, do qual participam toda a equipe central da Seduc e dos Credes, os diretores e mais um representante de cada escola.

No Ceará, a maioria dos professores declara conhecer e utilizar os resultados do Spaece e considera essa uma importante política do Estado, que contribui para implementar ações que possam melhorar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas. No entanto, são os diretores e coordenadores que revelam conhecer melhor esses dados e referem-se espontaneamente a sua utilização, o que não foi observado entre os professores. O contraste verificado nas respostas permite levantar a hipótese de que os docentes entenderam que os resultados da avaliação devem ser vistos como um dos indicadores da qualidade de educação, mas ainda não perceberam como podem utilizar essa informação. É provável que com o novo boletim da avaliação censitária, no qual os resultados devem ser entregues às escolas discriminando também por aluno, eles enxerguem nos dados uma fonte interessante de informação para o desenvolvimento do seu trabalho. Mas para que isso se concretize é bom manter a desconfiança de que os professores parecem estar distantes da possibilidade de explorar os resultados das avaliações externas.

4 Análise de alguns aspectos das políticas descritas

4.1 Reorganização da rede física, políticas de pessoal e de acesso à tecnologia: o contexto estruturante da gestão da rede

4.1.1 Reorganização da rede física

A partir de meados dos anos 1990, ocorreu no Brasil uma mudança nas redes escolares estaduais tanto em termos de infraestrutura e adequação do espaço físico

e pedagógico ao perfil de suas novas clientelas como em função do processo de descentralização de escolas e alunos. Nos Estados objeto desta pesquisa, tais mudanças se fizeram presentes e caracterizaram uma ocupação mais racional e pedagogicamente adequada ao ensino médio. Durante os anos 70 e 80, o crescimento acelerado das redes públicas de ensino em todo o Brasil caracterizou-se por uma ocupação intensiva dos prédios escolares, funcionando em dois ou três turnos diurnos e mais um noturno, com encurtamento da jornada escolar para quatro horas diárias ou menos. Isso implicava uma mesma instalação, 11 anos de escolaridade e alunos numa faixa etária variando de 7 a 30 anos ou mais, em decorrência do atraso escolar da população estudantil, provocado, na maioria das vezes, por sucessivas repetências.

Esse tipo de ocupação impedia uma organização pedagógica adequada dos espaços escolares: uma mesma sala que recebia alunos de 7 anos no período da manhã, à noite ou à tarde era ocupada por jovens ou adultos das séries finais do ensino fundamental ou do ensino médio, com características físicas e desenvolvimento cognitivo absolutamente diferentes em relação à clientela mais jovem. Assim, desde as carteiras – pequenas para uns e para outros muito grandes – até os demais espaços eram apropriados para uma faixa etária e inadequados para a outra. Em muitas capitais esse modelo se reproduzia tanto nas escolas municipais como nas estaduais, uma vez que nenhuma instância de governo era especificamente responsável pelo atendimento de um ou outro nível de ensino.

No início dos anos 90, havia, no Brasil, somente 30% de municipalização do ensino fundamental, basicamente de alunos de 1ª a 4ª série, fortemente concentrada no Nordeste. Nesse período, o Estado do Paraná, de forma pioneira, iniciou a transferência de todos os alunos dessa etapa do ensino fundamental da rede estadual para os municípios, através de celebração de convênios com os de menor renda *per capita*; adiantara-se, assim, em um processo que ocorreria mais tarde nos demais Estados com a vigência da nova LDB, de dezembro de 1996, que atribuiu ao município prioridade de atendimento ao ensino fundamental, e com a regulamentação do Fundef (criado em 24/12/1996 e implantado em 1998), fundo contábil que redistribuía os recursos de Estados e municípios proporcionalmente ao número de alunos atendidos no ensino fundamental. A partir de então, o processo de municipalização seria bastante acelerado, em particular nas maiores redes públicas do País, como São Paulo e Minas Gerais, predominantemente estadualizadas. Segundo os dados do último censo escolar de 2009, cerca de 46% do ensino fundamental brasileiro é municipal.

Em 1995, o Estado de São Paulo tinha cerca de 6 milhões de alunos na rede estadual e somente 600 mil nas redes municipais, ou seja, era o Estado com o menor percentual de municipalização. Como já descrito, o governo que assumiu a administração estadual

nesse ano iniciou um processo de reorganização da rede escolar separando as escolas de 1ª a 4ª das demais séries, para possibilitar a constituição de uma escola de jovens e outra de crianças. Com isto, houve uma racionalização dos espaços físicos e pedagógicos, inclusive com ampliação da jornada para cinco horas diárias.²⁷ Nas escolas das séries iniciais, as salas deveriam ser enriquecidas com livros, revistas, materiais concretos, varais com exposição de trabalhos, etc., formando um ambiente cognitivamente estimulante para crianças de 7 a 10 anos, além de oferecer espaços de lazer dotados de balanças, gangorras, trepa-trepas, todos adequados a essa faixa etária. As escolas de pré-adolescentes e jovens contavam com equipamentos diferenciados: quadra coberta, salas-ambientes, com materiais por disciplinas e alunos locomovendo-se de uma sala para outra, laboratórios de informática, de ciências e de biologia, além de atenção redobrada a essas escolas por parte das Seeds e da Secretaria de Segurança Pública (SSP), em razão dos problemas de violência e drogas, muito mais presentes nessa faixa etária. Essa reorganização possibilitaria, também, incrementar o processo de municipalização iniciado em 1996, mesmo antes da promulgação da lei que criou o Fundef. Ao final de 5 anos, a rede estadual repassaria 2 milhões de alunos às redes municipais paulistas, via convênios, garantindo aos municípios recursos físicos e humanos para cumprir seu novo papel. O processo de municipalização em São Paulo sofreu relativa descontinuidade a partir de 2002 e só foi retomado em 2007. Atualmente, 70% das matrículas de 1ª a 4ª série e 35% das de 5ª a 8ª série são municipais. Ao todo, metade da oferta de ensino fundamental no Estado é municipal.

O Estado do Acre, a partir do final da década de 90, presenciou também uma reordenação da rede escolar estadual, buscando dotar as unidades escolares de um novo perfil de funcionamento. Idealmente, quatro modalidades de escolas deveriam ser formadas: a) as de educação infantil; b) as de 1ª a 4ª série do ensino fundamental; c) as de 5ª a 8ª série do ensino fundamental; e d) as de ensino médio. Quando isso não se mostrava possível, agrupavam-se os dois segmentos superiores para constituir um perfil “jovem” e os dois iniciais para formar um perfil “infantil”. Concluída no primeiro ano da gestão, a reordenação possibilitou, sem que se construísse nenhuma escola nova, a matrícula de cerca de 2.000 novos alunos do ensino médio. Essa medida buscou priorizar, nas novas construções e reformas escolares, as necessidades das diferentes faixas etárias e uniformizar o atendimento, contextualizando-o. O resultado dessas duas medidas (reordenação da rede e ampliação do acesso) repercutiu fortemente no ensino médio, invertendo a lógica de se concentrar as matrículas no período noturno.

²⁷ Várias outras mudanças qualitativas que acompanharam a reorganização física estão relatadas no Anexo IV, referente às políticas do Estado de São Paulo.

Em meados dos anos 90, a taxa de municipalização do Estado do Ceará, de 1ª a 4ª série, já era próxima de 70%, o dobro da média do Brasil. A partir do final da década de 90, esse processo intensificou-se com a implantação do Fundef, inclusive com a municipalização das séries finais do ensino fundamental. Atualmente, dos quatro Estados da amostra, o Ceará é o que possui o menor percentual de alunos do ensino fundamental na rede estadual, que passou a atender, basicamente, alunos do ensino médio. Entretanto, o Estado mantém com os municípios, através de convênios e parcerias, vários projetos voltados à melhoria da qualidade do ensino. A partir desse processo, o Ceará passou a investir, em parceria com o MEC, na construção e organização pedagógica de escolas direcionadas mais à clientela de jovens: os liceus. Essa proposta inclui mobiliário mais adequado à faixa etária, laboratórios, quadras esportivas, bibliotecas e instalações que possibilitam adequação ao ensino médio profissional integrado. A criação dos liceus foi beneficiada pela implantação do projeto Alvorada, a partir de 2000, e do Fundeb, a partir de 2007.

O processo descrito mostra que houve uma mudança no perfil das redes escolares das Seeds e que a clientela de alunos das quatro primeiras séries do ensino fundamental constituem, atualmente, parcela minoritária. Com a aprovação do novo Fundeb para os próximos 14 anos, essas redes deverão atender um número cada vez menor de alunos desse nível de ensino, inclusive das últimas séries. Consequentemente, é possível afirmar que as atuais redes escolares dos Estados da pesquisa possuem uma clientela muito mais homogênea em termos de faixa etária e anos de escolaridade, o que facilita a organização de um novo perfil de escola voltada às características e demandas do jovem no mundo atual e lhes permite priorizar e implementar programas e ações voltados à melhoria da qualidade do ensino médio, uma vez que esse deverá ser o nível da sua clientela preferencial. É preciso ressaltar, também, que essa nova organização possibilita a um número maior de professores completar sua jornada de trabalho numa mesma escola, o que antes era dificultado pela heterogeneidade de classes com professores unidocentes e especialistas convivendo numa mesma unidade.

O governo federal, em consequência do grande aumento das matrículas no ensino médio e da universalização do ensino fundamental ocorrida nas últimas décadas, marcou forte presença no ensino médio na última década. A pesquisa mostra que, a partir das propostas do MEC, estão presentes várias discussões e orientações sobre o perfil dos egressos e o currículo do ensino médio. Há também, com exceção de São Paulo, significativo aporte de recursos financeiros do MEC aos Estados, por meio de convênios, para construção de escolas, fornecimento de equipamentos para salas de informática,

laboratórios de ciências, oficinas e adequações de prédios para implantação do ensino médio integrado, etc. Ao mesmo tempo, o MEC adotou, nos últimos anos, a política de distribuir livros didáticos para disciplinas do currículo básico a todos os alunos das escolas públicas de ensino médio, assim como merenda e transporte escolar, diminuindo a distância anteriormente existente entre os benefícios recebidos por alunos dos diferentes níveis de ensino.

Chama a atenção, também, a inexistência de programas de voluntariado para a população jovem. Projetos de apoio comunitário não foram apontados, e, com exceção de uma escola de São Paulo, não há registro de projetos de reforço escolar dos alunos mais novos com apoio dos estudantes do ensino médio. O protagonismo presente em alguns projetos nas escolas limita-se a incentivar a prática esportiva ou a prevenir o abuso de drogas e a destruição ambiental, modalidades facilmente articuladas às disciplinas do currículo: Ciências da Natureza, Geografia, Biologia e Educação Física. Parece ser possível afirmar, portanto, que ainda serão necessários avanços significativos para que as escolas de ensino médio se transformem em espaços estimulantes à formação de jovens críticos e socialmente participativos.

4.1.2 Políticas referentes à carreira dos profissionais da educação

Esta pesquisa, embora não tenha o objetivo de fazer uma análise das carreiras do magistério das diferentes Seeds, tece aqui algumas reflexões acerca de certos aspectos da política de pessoal apontados pelas equipes centrais como relevantes para a melhoria da qualidade do ensino.

A partir de 1996, várias mudanças ocorreram na área da educação ¹⁴ e mais especificamente na carreira e remuneração do magistério – em decorrência de alguns fatores específicos:

- Promulgação de nova legislação federal para a educação: a) LDB e Emenda Constitucional 53, que criou o Fundef, ambas de dezembro de 1996; b) garantia de maior transparência nos gastos e aplicações dos recursos públicos; c) consolidação democrática dos direitos constitucionais, com forte presença do Ministério Público da União (MPU) na cobrança de seu cumprimento;
- Implantação do Fundeb, em 2007;
- Aprovação do Piso Salarial do Magistério e das Diretrizes Nacionais de Carreira do Magistério, ambos de 2008.

Em decorrência desse conjunto de fatores e, principalmente, com as regras estabelecidas para uso dos recursos do Fundef, observou-se, em todos os Estados, a partir de 1999, um aumento significativo do salário dos professores, com impacto maior no norte e no nordeste do País. É preciso deixar claro, portanto, que a política de aumentos salariais dependeu menos da decisão individual das administrações estaduais e mais da aplicação dos recursos do Fundef, que vinculou, obrigatoriamente, o uso de 60% dos recursos do fundo em salários de pessoal do magistério ativo, com o objetivo de valorizá-lo. Os diferentes Tribunais de Contas têm sido bastante rigorosos nesse sentido, não deixando margem de manobra para os Estados usarem esses recursos de forma diferente da prescrita na legislação. Foram relatadas, em todas as Seeds, ocorrências de vários concursos para contratação de professores, e, nesse caso, também não poderia ter sido diferente, pois assim determina a LDB de 1996. Essa tendência à realização de concursos e revisão das carreiras acelerou-se mais recentemente com a lei do Piso Nacional. Além disso, o Fundeb ampliou a subvinculação de recursos à educação básica, que também foi beneficiada pelo crescimento da arrecadação dos impostos que compõem o Fundo nos 27 Estados, no contexto de maior equilíbrio fiscal resultante da continuidade da política econômica pós-Plano Real.

156

A vinculação de recursos do Fundef para salários do magistério certamente contribuiu para a ampliação dos cargos de apoio pedagógico para as escolas ocorrida em todas as secretarias (coordenadores, especialistas por disciplinas ou pedagogos) e nos órgãos regionais – especialistas por áreas e disciplinas, supervisores (São Paulo) ou superintendentes (Ceará) dos sistemas escolares. São Paulo foi o Estado em que essa ampliação ocorreu de forma bastante acentuada, com a contratação de mais de 12 mil cargos de coordenadores pedagógicos para as escolas e oficinas pedagógicas e, ainda, aumento significativo dos cargos de supervisores. Quanto à seleção de diretores, à exceção de São Paulo, onde há concursos públicos para preenchimento de cargos vagos, ocorreram nos demais Estados processos voltados ao aprimoramento de escolha ou eleição dos candidatos. O Ceará registra uma seleção interessante, que passa por uma prova inicial aos candidatos que preenchem os dispositivos da legislação federal e um curso posterior, para os aprovados, a fim de se qualificarem para fazer parte de um banco de dados disponível para o preenchimento de cargos vagos. O passo seguinte será o processo de eleição na escola, para o qual podem concorrer somente candidatos aprovados nas etapas anteriores.

Em relação à política de formação do magistério, a determinação da LDB de que todos os professores deveriam ter formação universitária até 2006 obrigou várias secretarias a investirem na formação de seus professores, principalmente os do quadro

de efetivos. Vários programas de formação de professores foram desencadeados, muitos deles através de parcerias dos Estados com as universidades locais e com o MEC. O projeto Pró-Formação, do ministério, seria implementado nos Estados do norte e nordeste principalmente para formação de professores leigos da zona rural. O Acre aponta essas parcerias como importantes para a qualificação do seu quadro do magistério. Ainda do ponto de vista federal pode ser destacado o Decreto nº 6.755/09, que institui a Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica e o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Já o Reuni dá ênfase na ampliação das licenciaturas, enquanto o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) e o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) são programas de apoio às experiências inovadoras que fortaleçam as licenciaturas e dão apoio com bolsas de estudos a estudantes das licenciaturas nas IES e aos professores responsáveis pelas práticas de ensino e estágios. Existem também alguns projetos, como o Programa de Formação dos Funcionários da Educação (Profucionário), visando o quadro técnico que atua junto às escolas, com atenção às áreas de nutrição, multimeios didáticos e infraestrutura escolar.

Os planos de carreira do magistério reformulados a partir de meados dos anos 90, em sua maioria, ao delinear os critérios de capacitação e aprimoramento dos professores, agregaram, como critérios para promoção na carreira, além do tempo de serviço, a formação acadêmica, com valorização dos cursos de mestrado e doutorado. Diferentes pesquisas e estudos têm apontado alguns problemas nessas propostas: elas criaram uma corrida a cursos de qualidade duvidosa, que não revertiam em benefícios para a sala de aula; os docentes, quando terminavam a pós-graduação, não voltavam a lecionar, e muitos, inclusive, saíam da carreira pública do ensino básico.

Atualmente, os Estados têm posição cautelosa em relação a essa situação. Paraná é o Estado que, na pesquisa, assume a posição mais radical nessa direção. Como já foi dito, a pós-graduação tradicional não conta mais como pontuação para ascender aos níveis mais elevados da carreira (nível 3). Os profissionais que querem atingir esse nível devem participar de cursos de natureza teórico-prática, definidos pela Seed e realizados em parceria com algumas universidades. Durante o curso, compete aos docentes desenvolver material ou metodologia que contribua para a solução de alguma problemática recorrente da escola pública. Ao retornar à rede, espera-se que aquilo que foi produzido seja aplicado.

Nenhum dos Estados relatou projetos de capacitação sistemática da equipe escolar como um todo, ou seja, capaz de criar uma comunidade profissional de aprendizagem como foi observado nas escolas da pesquisa e que será discutido mais adiante. O Acre e o Ceará enfatizam o papel do coordenador ou superintendente para acompanhar as

equipes pedagógicas para fazer uso dos resultados da avaliação em projetos a serem desenvolvidos pelas escolas para o enfrentamento das dificuldades nelas encontradas. São Paulo usa intensamente os meios de comunicação eletrônicos, as vídeo e teleconferências assim como a capacitação dos coordenadores das escolas pelos Pcops. O Paraná, com suas capacitações itinerantes, busca levar o grupo de técnicos para mais perto dos problemas das escolas. Entretanto, nenhum deles se configura como um projeto específico de formação conjunta dos professores e gestores que compõe a equipe escolar e que possibilite a todos e a cada um entender, planejar, corrigir rumos e encontrar respostas aos problemas da escola e da aprendizagem dos alunos das suas classes.

Embora sejam numerosas as críticas à formação inicial dos professores, nenhum Estado apontou qualquer projeto de capacitação e acompanhamento sistemático dos docentes ingressantes durante o período probatório, oportunidade essencial para se definir o que a administração espera dos seus quadros e, inclusive, para dispensar os não comprometidos com a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, novas experiências têm apontado formas bastante diferenciadas de capacitação de professores recém-concursados, que englobam aprofundamento no conteúdo e metodologia do ensino, assegurando, também, um regime de estágios sistemáticos, de residência e tutoria de duas a três vezes por semana junto a classes de professores bem-sucedidos, por um período de um a dois anos.²⁸ Esse novo modelo de formação preparatória busca implementar a prática pedagógica e impedir que um professor muitas vezes recém-graduado, com precária formação teórica, sem o necessário domínio da prática pedagógica e da realidade das escolas públicas onde irá atuar, assuma aulas e a mesma responsabilidade de um professor com vasta experiência e formação.²⁹

Nem o governo federal nem os estaduais, em nome da isonomia salarial dos profissionais da educação, criaram programas específicos (bolsas para formação de professores, estímulos financeiros diferenciados, condições especiais de trabalho) para atrair profissionais de determinadas áreas para a educação e atacar o problema crônico da falta de professores em disciplinas obrigatórias e críticas do currículo do ensino médio: Química, Matemática e Física. Algumas inovações começam a surgir nessa direção: em São Paulo, por exemplo, o programa Ler e Escrever para as séries iniciais oferece bolsas para alunos de graduação atuarem como professor auxiliar do professor regente

²⁸ Atualmente existe projeto de lei no Senado propondo esse novo modelo de formação para o período probatório, e proposta semelhante está em discussão no governo do Rio de Janeiro para as escolas estaduais (Mello, Silva, 2009).

²⁹ São Paulo adotou um sistema de avaliação dos professores em período probatório que inclui dois anos consecutivos de avaliação e provas ao final do probatório, para que os novos professores possam se efetivar no quadro de carreira.

de classe de alfabetização, com o intuito de garantir formação em serviço aos futuros professores; recente programa criou a Escola de Formação de Professores, que pretende oferecer cursos de quatro meses aos professores ingressantes, com bolsa equivalente a 80% do salário inicial antes de assumirem a sala de aula; o MEC anunciou para 2010 um programa de bolsa integral durante quatro anos, para que alunos com bom desempenho no Enem cursem faculdades de pedagogia e licenciaturas.

É preciso ressaltar também a ausência de propostas, por parte do MEC ou da maioria dos Estados da pesquisa, com o objetivo de enfrentar alguns pontos críticos à melhoria do desempenho dos alunos, como o número excessivo de faltas e a grande rotatividade dos profissionais da educação. A resposta mais frequente à pergunta sobre o que tem sido feito para resolver o problema da falta de professores foi, surpreendentemente, a contratação de substitutos. O enfrentamento desses problemas encontra resistência no corporativismo da categoria, o que se manifesta na forte pressão dos sindicatos contra medidas que visam coibi-los. É importante ressaltar que o problema de faltas é geral nas redes públicas, mas a rotatividade é mais presente no Estado de São Paulo.

São Paulo promulgou lei limitando o número de faltas médicas e baixou decreto criando critérios mais rigorosos para a remoção dos professores, o que foi objeto de duras críticas feitas pelo sindicato ao governo estadual e de manifestações agressivas de parte da categoria. Professores e diretores das escolas pesquisadas consideraram as medidas acertadas, mas vale a pena considerar se suas respostas não foram contaminadas pelo perfil da equipe gestora, que desestimula ao máximo a falta dos docentes; pelo clima da escola, que revela compromisso de todos com o desempenho bem-sucedido dos alunos; e pela baixa rotatividade da equipe pedagógica da escola.

Finalmente, cabe apontar que São Paulo também foi o único, entre os Estados, que já vem implantando o sistema de bônus a partir do desempenho das escolas, tendo como base o fluxo escolar, as faltas dos profissionais da escola e os ganhos no desempenho dos alunos em avaliações estaduais. O Acre pretende, em breve, adotar medida semelhante. O Ceará também estuda uma política de bonificação atrelada ao desempenho das escolas. Como discutido anteriormente, essa opção por formas de remuneração por mérito, iniciada desde 2000, é polêmica e encontra resistência. Não causa espanto: os não premiados sempre se consideram de alguma forma injustiçados, e, na medida em que os aposentados não podem delas se beneficiar, sindicatos lutam e mobilizam-se fortemente contra sua adoção.

Em conclusão, é possível constatar a ocorrência de diversos avanços na direção de garantir ao magistério salários mais dignos e formação mais adequada. Contudo, o desempenho dos alunos das redes públicas e os dados sobre formação dos professores nas

universidades e faculdades brasileiras (Gatti, Nunes, 2008) indicam que ainda resta muito a ser feito. Cabe ao MEC, responsável pela educação superior no País, criar e estimular novas instituições de formação de professores e apontar novas modalidades para que elas sejam condizentes com os resultados esperados. A avaliação e a divulgação à população do precário desempenho de nossos alunos devem ser acompanhadas de uma política criteriosa de formação de professores e também da avaliação rigorosa das instituições responsáveis pela sua formação. De igual modo, as Seeds precisam criar novas e mais rigorosas formas de recrutamento e capacitação de seus profissionais e, a exemplo do Paraná, não devem se preocupar com apenas a titulação acadêmica, buscando formas de como influenciar as agências capacitadoras de sua região, estabelecendo convênios e formas conjuntas de atuação que possibilitem uma formação em serviço focada na escola e na sua equipe escolar como um todo (Fullan, 2009), nos moldes encontrados nas escolas da pesquisa e em conformidade com o que apontam vários estudos internacionais. Essa parece ser, cada vez mais, a resposta mais adequada para se alcançar a melhoria da qualidade do ensino.

4.1.3 Acesso à tecnologia

O Brasil começou a criar as primeiras respostas a essa questão quando, em meados da década de 90, o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) do governo federal iniciou a distribuição de computadores nas escolas. Ao mesmo tempo, todas as escolas com número significativo de alunos receberam aparelhos de televisão, para captar, entre outros, os programas da TV Escola, que poderiam enriquecer as aulas dos diferentes componentes curriculares. Esse programa foi mantido e ampliado, sendo que os computadores já vêm com os programas e as tecnologias da informação e da comunicação desenvolvidos pelo MEC para apoio ao trabalho docente. Ao mesmo tempo, existem diferentes iniciativas federais de desenvolvimento e/ou certificação de mídias de apoio ao trabalho docente e de gestão.

Uma década e meia depois, o advento da informática vem, vagarosa porém definitivamente, mudando o panorama educacional. Observando o uso dessa ferramenta no Acre, no Ceará, no Paraná e em São Paulo, é possível constatar semelhanças e, ao mesmo tempo, grandes diferenças regionais no processo de disseminação e incorporação da nova tecnologia.

Hoje, nos quatro Estados, as Seeds possuem *sites* e portais nos quais se encontram, em maior ou menor grau, informações que podem ser acessadas e utilizadas pelos órgãos

intermediários e/ou pelas escolas e seus profissionais. Recursos da informática, como internet, intranet, *e-mail*, etc., são meios importantes de comunicação entre as diferentes instâncias (Seeds, órgãos regionais e escolas).

No Paraná, o recente programa Paraná Digital busca “difundir o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs” (Paraná, 2009). Para implementar o Paraná Digital, a Seed atuou em quatro frentes: criou um ambiente virtual para a produção, interação e publicação de dados provenientes das escolas da rede estadual (Portal Dia a Dia da Educação); ampliou as Coordenações Regionais de Tecnologia na Educação (CRTes), que dão suporte técnico às escolas e formação continuada para uso das tecnologias; atualizou e expandiu os laboratórios de informática nas unidades de ensino; disponibilizou para cada sala de aula de todas as escolas públicas estaduais a TV *Pen Drive* e, para cada professor, um dispositivo *pen drive*. Por meio dele, os docentes podem salvar objetos de aprendizagens/recursos digitais (disponíveis no Portal Dia a Dia Educação) para serem utilizados em sala de aula. Parte desse investimento teve apoio financeiro e/ou técnico do MEC, como, por exemplo, o ProInfo. O Paraná Digital e a TV *Pen Drive* são muito bem avaliados por todos os atores, da escola à Seed, passando pelos órgãos regionais.

Enquanto em São Paulo a presença de laboratórios de informática nas escolas de ensino médio já tem quase uma década, no Ceará, só este ano, 2009, com recursos do Projeto Alvorada do MEC, conseguiu-se estender os laboratórios de ciências e informática a todas as unidades da rede de ensino. A instalação desses laboratórios não acontece de forma isolada no planejamento da Seed. A preocupação de colocar esses equipamentos a serviço do enriquecimento didático levou a uma ação casada que garantiu um professor com tempo de dedicação para apoiar o trabalho pedagógico nos laboratórios de informática e de ciências. Eles devem ser também um importante incentivo à participação dos alunos nas feiras de ciências promovidas pelos Credes/Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor) e pela Seduc. No entanto, persistem alguns problemas que merecem ser cuidados: além da lotação do professor responsável pelo laboratório, é preciso insistir na boa manutenção dos equipamentos e na preocupação com a infraestrutura, para que possam ser utilizados.

No Acre, os computadores também estão chegando. A inclusão digital está entre as metas do atual governo: até 2010, com recursos da agência americana *United States Trade and Development Agency* (USTDA), o programa “Floresta Digital” dará livre acesso à internet e a serviços de governo em todo o Estado. Encontra-se em andamento uma parceria com a Fundação Luís Eduardo Magalhães (Flem), para construir o Sistema de Acompanhamento da Gestão Escolar (Sage), que averiguará como a gestão se encontra

em relação a determinados parâmetros. Com o processo de informatização, o controle burocrático será em muito aprimorado, permitindo que se possa acompanhar melhor a vida funcional de alunos, professores e funcionários.

Nos Estados do Ceará, do Paraná e, preponderantemente, de São Paulo, a formação continuada de seus profissionais vale-se dos recursos tecnológicos e, por vezes, é realizada *on-line*. Nesse último Estado, graças a amplo programa de ampliação e adequação de equipamentos e instalações escolares com empréstimo obtido junto ao BID, desde 2001, as 2.200 escolas de ensino médio da rede estadual já estavam equipadas para usar a informática no ensino e as 6.000 unidades já possuíam computadores multimídia para racionalizar a gestão. Criou-se em 2000 a Rede do Saber, sistema de educação a distância voltado para a formação dos professores efetivos sem formação universitária. Essa rede, composta de computadores e conexões de banda larga instalados nas escolas, permite apostar na formação continuada, interligando unidades escolares e diretorias de ensino. Na implantação da nova proposta curricular, em 2008, a Seed-SP organizou, para todas as ações e materiais elaborados, um intenso programa de capacitação dos professores e gestores, com sessões diárias *on-line* e/ou videoconferência, com foco nos conteúdos e na gestão do currículo em sala de aula. Dessa forma, a capacitação para a apresentação e a discussão da proposta e dos diferentes materiais curriculares, incluindo os projetos e os materiais de recuperação e enriquecimento curricular, ocorreram, principalmente, através de videoconferências (*streaming*), nas quais era atribuído ao professor coordenador pedagógico das escolas e aos Pcops o papel de multiplicadores da proposta curricular e dos materiais que as apoiava. As orientações também aconteceram através de videoaulas e compunham curso *on-line* ministrado a toda a rede.

Em contraste com a utilização massiva das TICs pelos órgãos centrais da Seed-SP junto às escolas, nelas o recurso pedagógico ainda não foi incorporado ao cotidiano escolar pelos docentes, tanto que, nas dez melhores escolas de ensino médio estudadas, não houve relatos de experiências de aprendizagem significativas envolvendo o uso da internet.

O Ceará tem um programa cujo objetivo é oferecer formação complementar na área de tecnologia da informação para jovens egressos e concluintes do ensino médio regular das escolas públicas estaduais, com o objetivo principal de ampliar as oportunidades de inserção desses no mercado de trabalho. A metodologia utilizada é semipresencial, mediada por monitor universitário. Com metas como estimular o empreendedorismo, aprender as tecnologias da informação e desenvolver projetos de inserção social nas comunidades das escolas, visando criar uma cultura de responsabilidade social, os

jovens são capacitados em tecnologia da informação e comunicação, empreendedorismo e cooperativismo, ampliando as chances de emprego e renda nas áreas mais pobres do Estado. Trata-se de um projeto recente que está sendo implantado gradualmente na rede. Apenas uma das dez escolas investigadas conta com essa proposta, e muitas delas nem as conhecem.

4.2 Coerência entre proposta curricular, materiais de apoio ao currículo, capacitação e avaliação

Considerando-se que as políticas públicas envolvem estratégias deliberadas para alcançar determinados objetivos, pode-se dizer que todas as Seeds demonstraram ter bem articulada sua política para a educação básica e, ainda, cuidado da coerência entre seus fins e metas. Assim, os Estados da pesquisa, nos últimos 15 anos, não só investiram em facilitar o acesso à escola como buscaram definir parâmetros curriculares que as orientem de modo a construir ambientes de aprendizagem adequados às diferentes necessidades das várias faixas etárias.

Sob o ângulo da harmonia mantida entre proposta curricular, materiais de apoio aos currículos, capacitação e avaliação do rendimento escolar – componentes essenciais das políticas educacionais desses Estados –, a pesquisa obteve uma visão geral, não exaustiva, acerca da coerência existente entre esses diversos componentes. Dessa forma, apesar de seguirem as orientações do MEC para as propostas curriculares, os Estados deram-lhes uma configuração própria, além de manter, ao contrário da proposta da União, uma estrutura disciplinar. O Paraná, por sua vez, afirmando ter se afastado definitivamente da proposta dos PCN, optou por não trabalhar com foco nas habilidades e competências, considerando que o foco nas disciplinas facilita atingir os resultados propostos.

Paraná e São Paulo construíram materiais didáticos voltados para professores e alunos, em consonância com o prescrito em suas respectivas grades curriculares. São Paulo também elaborou, com base na proposta curricular, materiais com orientações para gestores e coordenadores pedagógicos implementarem o currículo nas escolas – isso resultou em grande coerência interna entre os materiais elaborados. No Paraná há, inclusive, materiais curriculares produzidos pelos professores, que se encontram disponíveis no *site* da Seed para serem utilizados por outros docentes da rede. No Acre e no Ceará essa articulação é buscada por meio de orientações para a escolha dos livros didáticos.

As Seeds também construíram materiais pedagógicos articulados com a proposta curricular e voltados ao enriquecimento dos conteúdos do ensino médio, tentando aumentar as possibilidades de os alunos terem melhor desempenho no Enem ou ingressarem no ensino superior.

Em dois Estados, a construção do currículo esteve fortemente articulada com algum tipo de capacitação docente: no Acre e no Paraná. No primeiro, o referencial curricular foi elaborado no bojo de um amplo programa de formação, durante o qual os professores, ao mesmo tempo, discutiam e propunham, coletivamente, que aspectos deveriam ser incluídos, ressaltados e/ou eliminados na proposta curricular do Estado. O Paraná levou a cabo várias oficinas regionais, durante as quais os técnicos dos órgãos centrais discutiram com os professores da rede a versão preliminar do documento. Tal sistemática, denominada DEB Itinerante, teve continuidade depois, quando os NREs empreenderam um processo pelo qual os quadros técnicos dos órgãos regionais discutiram nas escolas, com todos os professores da rede e também por meio de oficinas NRE Itinerante, o documento final e a “Diretriz em Ação”.

No Ceará, até recentemente, o sistema de capacitação docente apoiava-se fortemente nos cursos oferecidos pelo MEC, os quais, na percepção de vários participantes da pesquisa, não levavam em conta o calendário escolar dos Estados e acabavam retirando os professores das salas de aula. Em virtude desses motivos, a proposta do MEC foi abandonada pela atual administração, que estuda, no momento, a melhor alternativa para a formação, em serviço, de seus professores. Em São Paulo, a modalidade de capacitação dos profissionais das escolas e diretorias regionais sobre a proposta e os materiais curriculares foi a distância, através de vídeos e teleconferências com *streaming* para as escolas. Momentos presenciais com especialistas por disciplinas foram garantidos com os Pcops das diretorias regionais, para que, posteriormente, orientassem os coordenadores pedagógicos das escolas e esses, os professores das diferentes disciplinas. Essa sistemática de capacitação – que distancia muito as orientações curriculares da prática de cada professor em sala de aula, na medida em que impede a troca de experiências e discussão das principais dificuldades com os técnicos dos órgãos regionais, responsáveis pela implementação da proposta – deve ter contribuído, em grande parte, para a percepção de muitos participantes da pesquisa de que ela era mais uma forma de a Seed divulgar os programas adotados do que um processo de capacitação.

Todas as redes de ensino contam com horas remuneradas para trabalhos pedagógicos nas escolas. Esses momentos, concebidos teoricamente para serem aproveitados, sobretudo, em capacitação docente, nem sempre se viabilizam como tal no dia a dia das escolas, levando os professores a terem de acordar, entre si, outros horários

de reunião. Uma prática interessante é adotada no Ceará, pelos órgãos intermediários: a grade horária dos professores de todas as escolas de uma mesma região reserva espaço, em um determinado dia da semana, para aqueles que lecionam uma mesma disciplina, facilitando, assim, a ocorrência de encontros de capacitação técnica oferecidos pelos Credes. Mesmo assim persiste, nas escolas, a dificuldade para aglutinar os docentes durante as horas de trabalho pedagógico coletivo, talvez porque a quantidade reservada para ser cumprida na própria instituição escolar seja insuficiente.

Se, de um lado, é possível notar, nos Estados investigados, uma articulação entre propostas e materiais curriculares, fica claro, de outro, que a falta de uma capacitação sistemática *in loco* – realizada, por exemplo, aproveitando melhor os horários coletivos de trabalho pedagógico – causa, efetivamente, danos sérios à melhoria da qualidade do ensino, dificultando o êxito das políticas educacionais. Como bem mostra Souza (2009), as taxas de reprovação e evasão apontam uma tendência de crescimento, comprometendo as ações das Seeds por maior e melhor permanência dos alunos em suas redes de ensino. Nesse sentido, não se trata apenas de assegurar horários de encontros para os docentes. O problema parece ser mais fundo, justamente por se centrar, como foi visto neste estudo, na construção de uma cultura escolar diferenciada, que leve, de maneira consistente, a aprendizagens bem-sucedidas.

Vale retomar aqui que Zibas, Ferretti e Tartuce já salientavam, em 2004, quão urgente é levar os professores a: a) dominar teorias e suas relações com a prática escolar; b) criticar teorias e práticas sedimentadas na cultura escolar; c) receber, de maneira construtiva, sugestões e comentários ao trabalho que fazem; c) abandonar, imediatamente, as práticas individuais de trabalho docente, passando a cooperar entre si e atuar em grupo, permitindo que colegas, grupo gestor e demais atores educacionais observem o que é feito em suas salas de aula e aceitando sugestões de mudança que lhes parecerem promissoras; d) colocar o aluno e sua aprendizagem como metas básicas do ensino. No entender desses autores, essas “são exigências que, a um só tempo, apontam habilidades que os professores não possuem e, mais ainda, colocam a necessidade da ressocialização e reprofissionalização dos docentes” (Zibas, Ferretti, Tartuce, 2004, p. 97-98). De fato, segundo Fullan (2000, p. 140), unidades escolares que oferecem um ensino efetivo apresentam cinco características centrais: diálogo reflexivo, desprivatização da prática pedagógica, foco coletivo na aprendizagem dos alunos, cooperação e normas e valores compartilhados. Todas essas características estavam presentes nas escolas estudadas, ainda que a desprivatização da sala de aula apenas se anuncie.

Em vista desses obstáculos e dessas demandas, é preciso ir além das propostas de capacitação observadas. Os diretores, por exemplo, pela liderança que exercem nas

escolas, conforme visto na pesquisa, precisam receber uma capacitação criteriosa para enfrentar esses novos desafios.

Retomando a questão da coerência entre currículos, materiais e capacitação docente na busca de aprimoramento da qualidade do ensino, é preciso considerar outro componente sem o qual o ciclo não se fecha: a avaliação externa, seja ela nacional ou estadual. Efetivamente, os resultados de avaliações externas têm importância central em políticas de *accountability*, em especial quando articulados com metas a serem alcançadas em determinados espaços de tempo. Sem essa combinação, não há como saber se as políticas públicas estão dando certo nem como tomar decisões no sentido de corrigi-las se isso se fizer necessário.

Para que se tenha efetivamente uma dimensão do acerto das propostas das Seeds, é preciso que a avaliação seja concebida a partir de uma matriz que espelhe os conteúdos tratados no currículo e nos materiais curriculares e para os quais a capacitação deve estar voltada. Nos Estados investigados, a preocupação em manter a coesão e a coerência entre as políticas públicas implementadas foi clara. Mas especial atenção merece São Paulo, por ter concluído o ciclo acima mencionado: a Seed paulista concebeu seu currículo, elaborou com base nele materiais curriculares, capacitou sua rede para utilizá-los e tem seu próprio sistema de avaliação do rendimento escolar – o Saresp – com base em sua matriz curricular.

A principal vantagem de se contar com um sistema de avaliação próprio e censitário, também presente no Acre e no Ceará, é que ele, além de subsidiar a tomada de decisão em vários aspectos (indicando se há acerto das medidas educacionais, quais as necessidades de capacitação, quais as regiões e escolas que, no Estado, requerem maior atenção da Seed, etc.), fornece dados individualizados sobre escolas e alunos, permitindo identificar suas carências. Com isso, torna-se possível elaborar planos customizados para enfrentar seus problemas. Os três Estados declararam que vêm empreendendo esforços no sentido de capacitar seus quadros para compreender e utilizar os dados das avaliações.

Nos Estados em que ocorrem as avaliações estaduais, é interessante observar que há um discurso diferenciado nos agentes educacionais sobre o uso dos resultados da avaliação externa, mais presente na declaração dos diretores e coordenadores do que entre os professores. Tudo parece indicar que os primeiros estão falando de forma mais geral e superficial do que os professores quando questionados sobre seu uso na sala de aula. Entretanto, embora seja possível acreditar que as avaliações estão chegando às escolas, elas ainda não entraram nas salas de aula. Com efeito, quando questionados sobre os programas da Seed que mais contribuem para aprimorar o aprendizado dos alunos, ninguém mencionou os resultados das avaliações estaduais. É preciso, assim, que os profissionais das escolas,

assim como os quadros de apoio dos órgãos regionais, recebam capacitação específica que possibilite o que Fullan (2009) denomina “alfabetização em avaliação”; ou seja, como vimos nas escolas da pesquisa, é preciso que eles sejam capazes de “ler” os resultados em termos de déficits de aprendizagem e busquem, de forma cooperativa, estratégias adequadas para mudar os pontos críticos observados na avaliação.

Parece ser possível afirmar que a coerência encontrada entre currículos, materiais curriculares, programas de capacitação e avaliação resultou da adoção das ações referentes à divulgação dos resultados das avaliações, elaboração do Ideb e do Plano de Metas por parte da União, assim como das mudanças ocorridas no uso dos resultados do Enem. Os resultados, muito aquém dos esperados por parte dos alunos do País, passaram a ser amplamente divulgados pela mídia impressa e televisiva, sem que nenhuma solução fosse encaminhada pelo MEC. Nesse vácuo, os Estados viram-se compelidos a buscar formas de melhorar seus indicadores, e, uma das formas, talvez a mais amplamente adotada, foi a de adequar o conteúdo do ensino e as propostas metodológicas dos docentes ao solicitado nessas diferentes avaliações, particularmente no Enem.

É preciso ressaltar, porém, que a literatura mostra que as políticas de *accountability* (avaliações e metas a serem alcançadas) não conseguem, sozinhas, aprimorar a qualidade do ensino se não forem acompanhadas de medidas que permitam compreender melhor as situações em que vivem as diferentes escolas, fomentando a formação de suas equipes e o desenvolvimento de estratégias de ensino que contemplem suas especificidades.

Vale a pena lembrar que, para enfrentar o problema da retenção no ensino médio e da evasão que dela resulta – e que vem sendo denunciada como prática que mais desestimula do que promove a aprendizagem, além de criar o problema da defasagem idade-série, tão grave no País como um todo nesse nível de ensino –, três Estados, Ceará, São Paulo e Acre, ao diagnosticarem os déficits na aprendizagem de seus alunos e preocupados com os desafios da nova proposta curricular, decidiram enfrentá-lo elaborando programas voltados para esse fim, retomando conteúdos que foram mal dominados no ensino fundamental ou no médio.

Entretanto, nenhuma política sistemática e bem orientada de reforço e recuperação contínua durante todo o período escolar foi encontrada nesse estudo, algo surpreendente quando se sabe que é preciso prever formas de acompanhamento dos alunos para que se possa solucionar prontamente eventuais problemas na aprendizagem. Sempre, mas em especial no ensino médio, déficits de aprendizagem não podem ser ignorados, embora isso ocorra com relativa frequência.

Finalmente, é preciso considerar que, para superar os problemas aqui apontados, o papel dos órgãos intermediários das redes de ensino torna-se fundamental. A pesquisa

mostrou, no entanto, que essas instâncias educacionais exercem papel muito mais reativo do que profissional-ativo, o que precisaria ser modificado com urgência. Esse é um nó crítico dos sistemas de ensino que requer especial atenção na formulação de políticas públicas educacionais.

4.3 Mecanismos de fluxo e monitoramento das diferentes ações e políticas para garantir a implementação destas com sucesso

Na maioria das escolas e dos órgãos intermediários pesquisados, as políticas das Seeds são conhecidas e valorizadas pelos sujeitos entrevistados. Embora haja diferenças de percepção, eles reconhecem haver um empenho dos órgãos centrais para melhorar o acesso e a qualidade do ensino médio nas escolas. Como se viu anteriormente, todas as Seeds contam – em maior ou menor medida – com políticas voltadas para currículo e materiais didáticos, capacitação de professores, avaliação, carreira, acesso à tecnologia e cursos profissionalizantes, entre outras ações. Por outro lado, apesar de conhecerem os programas educacionais de seus respectivos Estados, observou-se que as escolas não têm uma dimensão da “política” como um todo, isto é, da intencionalidade das Seeds ao formularem suas ações para o nível médio. Nesse sentido, gestores e professores das várias escolas tendem a se lembrar apenas de projetos mais pontuais, cujo impacto é mais imediato em seu cotidiano.

Os quadros dos órgãos regionais, por sua vez, parecem ter construído uma visão um pouco mais abrangente da política educacional de seu Estado. Não se pode esquecer, no entanto, que seu discurso é, também, necessariamente mais genérico, tendo em vista que não está se referindo a uma única escola, mas a muitas. De qualquer maneira, a menção a programas específicos foi igualmente encontrada entre eles – por exemplo, a política do Estado de São Paulo, chamada “São Paulo Faz Escola”, praticamente não foi descrita como um conjunto de várias ações que buscam alcançar um objetivo maior; na maioria das vezes ela não foi sequer mencionada, seja pelos profissionais das escolas, seja pelos dos órgãos intermediários.

Em termos de análise e avaliação dos programas em andamento nos distintos Estados, a impressão que fica é que, de um modo geral, as duas pontas do sistema de ensino – o órgão central e as escolas – detêm uma visão mais crítica a respeito da situação educacional do que as equipes dos órgãos intermediários, que, em sua maioria, avaliaram os programas como “bons” ou “ótimos”.³⁰ Mesmo sendo considerado neste estudo como

³⁰ Deve-se levar em conta que os técnicos intermediários eram em menor número e podiam estar mais apreensivos com a possibilidade de serem identificados, fato que, teoricamente, pode tê-los levado a dar respostas mais positivas.

um dos mais frágeis, o aspecto fluxo e monitoramento foi bem avaliado pelos técnicos dos órgãos regionais. A única ressalva feita é que contam com uma estrutura em geral muito enxuta que, segundo informam, acaba por comprometer o trabalho que devem realizar. Entretanto, individualmente, a maior parte diz que consegue “acompanhar” as escolas que estão sob sua supervisão.

O fluxo de comunicação entre as Seeds e as escolas e o monitoramento das políticas implementadas mostraram-se os aspectos menos consolidados. Em maior ou menor grau, as Seeds comunicam-se indiretamente com suas escolas por meio dos órgãos intermediários, que recebem nomenclatura diversa nos quatro Estados.³¹ Os meios de comunicação utilizados para que as ações e informações das Seeds sejam repassadas às escolas são geralmente os mesmos em todos eles: diariamente, redes virtuais, malotes e telefonemas, das Seeds aos órgãos regionais e desses às escolas, ou vice-versa. Houve queixa, por parte de alguns técnicos dos órgãos intermediários e/ou dos diretores e coordenadores pedagógicos das escolas, de que as solicitações da Seed para os órgãos intermediários e/ou desses para as escolas ocorrem com prazos muito exíguos, o que compromete a comunicação entre as várias instâncias e, inclusive, a própria realização da demanda.

Todas as quatro Seeds possuem um *site* no qual se encontram, em maior ou menor grau, informações que podem ser acessadas e utilizadas pelos órgãos intermediários e/ou pelas escolas e seus profissionais. Observou-se uso bem intensificado dessa ferramenta no Estado do Paraná, já que lá a expansão do acesso à tecnologia nas escolas envolveu a criação de um ambiente virtual para produção, interação e publicação de dados provenientes das escolas da rede estadual. No caso de São Paulo, o *site*, além de informações e disponibilidade de materiais, funciona também como um meio para promover a capacitação continuada de seus profissionais.

Conforme o Estado, com frequência mais ou menos regular, ocorrem reuniões técnicas entre as equipes regionais e as das Seeds (mediante encontros centralizados) e entre aquelas e as equipes gestoras e pedagógicas das escolas. É na intensidade e no formato dessas reuniões que parece estar a principal diferença entre os quatro Estados no que se refere ao acompanhamento das ações neles implementadas. Em dois deles há uma ênfase maior na supervisão das escolas, isto é, no apoio dado a elas e no *feedback*, aos órgãos centrais, acerca do desempenho administrativo e pedagógico das unidades escolares e da apropriação que fazem das políticas públicas. Esses são os casos do Ceará e de São Paulo: no primeiro tem havido um forte trabalho junto aos Credes e com os superintendentes

³¹ No Acre há cinco NREs, que aglutinam os Núcleos Educacionais situados nos diferentes municípios; no Ceará, Credes; no Paraná, NREs; e em São Paulo, Diretorias Regionais de Ensino (DREs).

para apoiar as escolas, algo que veio suprir uma falta há muito identificada e é muito bem avaliado pelas equipes escolares; no segundo houve aumento dos quadros dos Pcops e dos supervisores, de modo a incrementar o apoio pedagógico às escolas e a supervisão das diferentes propostas encadeadas.

Já no Acre e no Paraná, a ideia de que o sistema de supervisão acompanha as escolas com vista a “fiscalizá-las” é fortemente combatida. No primeiro Estado, os órgãos intermediários parecem almejar serem vistos pela equipe escolar como parceiros, buscando não serem identificados com a noção mais tradicional de supervisão, inclusive porque seu papel ainda não foi claramente especificado pela Seed, que, frequentemente, se comunica diretamente com as escolas. No Paraná, todos os sujeitos entrevistados reconhecem, atualmente, receber apoio pedagógico do NRE e enfatizam a maior proximidade dos NREs com os docentes das escolas. É possível que isso ocorra porque o acompanhamento seja feito por uma equipe interdisciplinar que vai até às escolas mediante demanda e conforme suas necessidades.

Independentemente de haver uma estrutura mais ou menos formalizada de fluxo e monitoramento, essa estrutura mostrou-se frágil em todos os Estados, notadamente no que concerne ao *feedback* a respeito do que ocorre com as políticas educacionais ao adentrarem o espaço escolar. Nos questionários aplicados, são as questões relativas a esse aspecto as que obtiveram respostas mais contraditórias, seja entre instâncias da rede pública de ensino (órgão central, órgão regional e escola) ou intrainstâncias (equipes centrais, técnicos dos órgãos intermediários, equipes escolares). Os quadros dos órgãos intermediários afirmam que há ações de fluxo e monitoramento, mas não explicam como essas ações são materializadas. As poucas respostas variam muito; há relatos de que algum tipo de material deve ser produzido: “relatórios”, “instrumento de verificação”, “informativo técnico” ou “parecer”, entre outros. Alguns também falam em reuniões técnicas ou encontros descentralizados como forma de acompanhar as escolas; outros, de visitas que realizam aos professores em suas HTPC ou mesmo nas salas de aula; outros, ainda, dizem que acompanham as escolas via PPP, PDE ou planos de ensino. Aliás, o PPP é um instrumento muito mencionado nos instrumentos aplicados aos técnicos intermediários, que afirmam apoiar sua elaboração nas escolas. Não foi isso, porém, o que se observou nas escolas ou nas respostas aos grupos focais: o PPP parece ser ainda um instrumento burocrático, legalmente obrigatório, nem sempre apropriado por todos na mesma medida.

Quando se pergunta aos técnicos dos órgãos regionais sobre os resultados desse monitoramento que afirmam existir, as respostas tornam-se ainda mais vagas: por exemplo, as avaliações ajudam a escola a rever seu PPP e/ou suas práticas pedagógicas;

outro resultado do acompanhamento da avaliação aponta para uma “maior cobrança por parte da comunidade” ou para um “maior comprometimento por parte de pais, alunos e professores”. As capacitações geram “maior compromisso do professor” ou “prática pedagógica diferenciada”. São muito poucos os que reconhecem que o monitoramento é superficial, informal e subjetivo. O impacto dos programas nas salas de aula não é devidamente avaliado. Como afirma um chefe de Equipe Pedagógica de um NRE do Paraná, “não há indicadores efetivos de que as capacitações chegaram na ponta, isto é, no aluno”. Essa pulverização nas percepções dos técnicos dos órgãos intermediários em relação às ações de monitoramento e aos seus resultados é um indicativo da pouca sistematização do acompanhamento das ações implementadas nas escolas e pelas escolas.

Novamente aqui os órgãos centrais têm uma visão mais crítica, pois reconhecem falhas em seus sistemas de fluxo, acompanhamento e monitoramento. Embora as Seeds pareçam conhecer, via órgãos intermediários, de forma geral, como alguns de seus programas são apropriados, a precariedade e/ou ausência de mecanismos sistemáticos de acompanhamento e supervisão dos programas pode dificultar e/ou impedir a retroalimentação e a avaliação da eficácia e eficiência das políticas públicas em andamento. Para que isso aconteça, é preciso acompanhamento sistemático, ou seja, os técnicos dos órgãos regionais devem frequentar a escola, conhecer as suas qualidades, defasagens e necessidades, para o que não bastam visitas técnicas esporádicas de verificação e/ou controle. Não basta garantir somente um sistema formalizado de fluxo ou monitoramento.

Desse modo, é imprescindível repensar o papel dos órgãos intermediários, que devem assumir uma postura proativa. Faz-se necessária uma postura positiva de tomar a iniciativa de criar, junto com as equipes escolares, propostas de ação que possam levar à adequada implementação das políticas e programas delineados no nível central. Nesse caso, compete também aos supervisores e à equipe técnica dos órgãos regionais cuidar para que se forme nas escolas uma compreensão dos objetivos das ações propostas. Se a escola não perceber que essas medidas atendem a alguma de suas necessidades ou à melhoria do ensino em geral, se não encontrar significado para os programas que realizam, eles dificilmente atingirão, ali, seus objetivos, e, conseqüentemente, a ação dos órgãos regionais pode ficar reduzida à mera “propaganda” dos projetos da Seed. Para que o sistema educacional seja efetivo, os técnicos da Seed e dos órgãos intermediários devem estar capacitados para lidar com o “como fazer” dentro das instituições escolares, para auxiliá-las em situações críticas, em um movimento cooperativo com os professores ou com a direção. Esse apoio, construído na interação e pela interação com as escolas e voltados para as metas das Seeds, não fere, em momento algum, a autonomia da

escola, pois implica um processo de construção conjunta, de trocas entre parceiros com experiências diferenciadas, para fortalecê-la.

Operacionalizando melhor a função dos órgãos intermediários, pode-se dizer que ela seria a de assegurar e dinamizar trabalhos em grupo, de modo que, toda e qualquer escola, para se transformar numa comunidade profissional de aprendizagem (como várias escolas da pesquisa), deverá ter professores capazes de: a) observar o trabalho realizado em sala de aula, analisar o que nela se passa e discutir os achados com todos; b) pesquisar o que, no ensino, tem impacto na motivação dos alunos e que leva a um maior envolvimento no processo de aprendizagem; c) planejar, ensinar e avaliar em conjunto, monitorando o processo de melhoria; d) comunicar-se horizontal e verticalmente, permitindo que todos tenham acesso às mudanças em andamento e informação acerca das estratégias que se mostram eficazes para se chegar aos fins pretendidos; d) aprender, constantemente, uns com os outros.

5 Considerações finais, recomendações e futuras pesquisas

172

A América Latina tem sido palco de várias ondas de reformas educativas, e, ao que tudo indica, outras ainda se fazem necessárias. Retomando a história recente, a primeira onda de reformas pretendia garantir vagas e escola para todos. A partir do final dos anos 80, inicia-se a segunda geração de reformas, caracterizada pela ênfase na descentralização administrativa, buscando alcançar uma melhor distribuição das matrículas entre as redes estaduais e municipais. No final dos anos 90, a terceira geração de políticas volta-se para o interior dos próprios sistemas de ensino, dando destaque à avaliação, ao currículo, aos resultados da aprendizagem e à obtenção de metas, um conjunto de iniciativas que reforça o processo de responsabilização e *accountability* adotado pelos governos federal e estadual (Neubauer, Silveira, 2009).

No Brasil, desde meados dos anos 90, o governo federal assumiu uma posição proativa em relação à educação básica. Sua atuação faz-se mais presente em três grandes áreas: novo perfil de financiamento da educação, com a criação do Fundef; estabelecimento de sistemas nacionais de avaliação, com a implantação do Saeb e do Enem; e reforma do ensino médio, caracterizada, num primeiro momento, pela separação, nesse nível de ensino, da educação profissional. A definição de PCN acompanhou, com igual importância, todas essas ações. Essas políticas tiveram continuidade e se aprofundaram nos anos recentes, com a presença do Fundeb (substituindo o Fundef), da Prova Brasil (de natureza censitária), da construção do Ideb e do lançamento do PDE, com planos de

metas para as diferentes instâncias do sistema educacional. Em 2009, o MEC apresentou mudanças no perfil do Enem e um programa para o ensino médio, desenvolvido em articulação com Estados e escolas e tendo como foco o currículo e a organização pedagógica da escola. Esse movimento, ocorrido nos últimos 15 anos, foi acompanhado por políticas de descentralização, modernização dos sistemas e acesso às tecnologias da informação, bem como revisão das carreiras dos professores e introdução de incentivos para estimular a melhoria de desempenho das escolas.

As medidas desencadeadas pelo governo federal tinham como meta implementar no País uma política de *accountability* (Fernandes, Gremaud, 2009) para melhoria na qualidade da educação, ou seja, elas consistiam em um conjunto de ações pelo qual os sistemas educacionais e as escolas deveriam sentir-se responsáveis pelos resultados a serem alcançados. No entanto, na medida em que as escolas de educação básica são administradas e financiadas com recursos dos Estados e municípios, que não respondem diretamente à União, a *accountability* pretendida é de natureza indutora e, conseqüentemente, com limites que enfraquecem a sua atuação. Ciente desse problema e tentando contorná-lo, o MEC estabeleceu o PAR, que busca, através de parcerias e financiamentos com Estados e municípios, assegurar o comprometimento dessas instâncias administrativas com a obtenção, no período previsto e na qualidade almejada, os padrões propostos pela União no PDE, a seguir perseguido até 2021.

Assim, apesar das características e especificidades dos contextos observados nos quatro Estados pesquisados, os programas estaduais para o ensino médio implementados recentemente e as percepções dos atores entrevistados sobre eles indicam forte convergência das políticas estaduais para atingir as metas propostas no âmbito federal. Dessa forma, as políticas de ensino médio dos diferentes Estados convergem para ações semelhantes: diretrizes e materiais curriculares; programas de recuperação e enriquecimento da aprendizagem; capacitação de professores, avaliações do rendimento escolar e uso de seus resultados para priorizar as diferentes ações e alcançar as metas acordadas. O foco das ações volta-se, portanto, mais para o interior da sala de aula, com ênfase em projetos de revisão de conteúdos que preparem os alunos para se sair bem nas avaliações nacionais e estaduais (quando elas existem). No caso do ensino médio, o exame de maior impacto é o Enem. De fato, as entrevistas revelaram grande preocupação das escolas em preparar os alunos para responderem bem a essa prova, de modo a ganhar acesso ao ensino superior³²

³² Aspiração anteriormente típica das classes médias e altas e destinada, ainda, a uma parcela limitada da população. Duas razões justificam esse cuidado com o Enem: primeiro, seguir os ditames da cultura de bacharel que vigora do País desde há muito e que desqualifica a educação profissional; e segundo, a distribuição de bolsas de estudo via ProUni, incentivada pelo governo federal e condicionada ao desempenho no Enem.

e alcançar as metas da escola, tal como previsto pelo Ideb, respondendo, assim, à política de *accountability* do MEC.

Independentemente das várias ações e políticas desencadeadas pelo MEC e pelos Estados para o ensino médio nos últimos 15 anos, bem como da garantia de maior quantidade de verbas para a educação, o padrão de desempenho e as taxas de aprovação dos alunos desse nível de ensino ficaram, nesse período, praticamente “estacionados”, confirmando o que têm mostrado as pesquisas nacionais e internacionais: mudanças significativas em sistemas educacionais complexos são difíceis de serem implementadas e, mais ainda, de se consolidarem. Mesmo assim, é preciso propor novas mudanças que permitam potencializar e consolidar os avanços anteriormente ocorridos. Com esse objetivo, procurar-se-á, a seguir, com o apoio da literatura sobre mudanças em sistemas educacionais, das práticas das escolas investigadas e das percepções de seus profissionais sobre as políticas públicas, tirar algumas lições que permitam delinear medidas futuras para os sistemas educacionais seguirem seu propósito de aprimorar a qualidade do ensino oferecido em suas escolas. As análises efetuadas parecem indicar que é necessário repensar radicalmente alguns pontos nodais desses sistemas, em especial: a) os modelos de capacitação para romper o isolamento das escolas; b) o uso dos resultados das avaliações; e c) o papel dos órgãos centrais.

174

Dessa perspectiva, vale como alerta os resultados do estudo de Darling e Hammond (2000), nos quais os autores comparam diferentes Estados americanos, que empregaram apenas estratégias de avaliação e estabelecimentos de metas, com outros que combinaram essas estratégias com diversos incentivos, como capacitação e gratificação. A conclusão é que os Estados com grande número de alunos pobres, que obtiveram melhores resultados, combinaram aumento nos salários dos professores, novas iniciativas de recrutamento, formação pré-profissional dos docentes, certificação, uso de mentores para professores iniciantes e capacitação profissional contínua. Além disso, os resultados apontam também que maior sucesso foi alcançado por Estados que mais investiram em capacitação em serviço, certificação e avaliação de professores. O recurso da avaliação foi importante para orientar suas propostas de trabalho, mas não quando usado isoladamente.

Em termos de capacitação docente, constatou-se que a política de todos os Estados, sem exceção, não atenta para o fato de que, para alcançar as metas voltadas para uma educação de boa qualidade, é preciso promover uma mudança de mentalidade no professorado, o que requer uma nova modalidade de capacitação, *in loco*, voltada para a realidade das escolas. A maioria das propostas de capacitação que os Estados vêm empreendendo ocorrem através de estratégias centralizadas, na maior parte das vezes com conteúdos comuns para grupos diversificados de professores, sem considerar a realidade

das escolas e sem estimular a construção de uma cultura colaborativa. A análise das escolas investigadas, entretanto, confirma, de forma categórica, o que a literatura aponta já há bom tempo, inclusive a brasileira: é preciso tornar as escolas centros que promovam a discussão, a troca de experiências, o aprendizado coletivo de seus professores. A capacitação escolar (inicial) e profissional (em serviço) atual, fortemente ancorada no trabalho individualizado e autônomo do professor, impede que se tenha acesso ao que se passa na sala de aula, e isso dificulta, em muito, que se alcancem as mudanças almejadas.

Conseqüentemente, o MEC e as Seeds deverão repensar a capacitação considerando os seguintes aspectos: a) a precariedade da formação inicial dos professores, que não os prepara para enfrentar a realidade dos alunos que se encontram nas escolas; b) a tendência de se realizar, em cada escola, um trabalho isolado que supõe que o professor sabe resolver, sozinho, os problemas relativos ao ensino e à aprendizagem; c) a ausência, nas escolas, de compromisso com a socialização de conhecimentos pedagógicos, descartando a observação e a discussão da prática pedagógica; d) a interpretação enganosa de autonomia como isolamento, sem integrar, na docência, o diálogo entre profissionais da área; e, por fim, e) a inexistência de “professores mentores” que possam atuar no dia a dia das escolas apoiando o trabalho em sala de aula. O isolamento do professor, muitas vezes, cria dúvidas e gera insegurança sobre como conduzir sua classe, pela ausência de modelos e reflexões, que o leva a avaliar criteriosamente o que faz e como pensa sua prática e concebe os seus alunos. Não existem nas escolas, de um modo geral, indícios sobre o que e como alterar situações configuradas como problemas. Talvez por falta de espaços apropriados ou de horas especiais nas jornadas de trabalho para as trocas de experiências e informações, os docentes dificilmente se dão conta de que seus colegas, assim como os de outras escolas com características semelhantes, são, na maioria das vezes, os canais mais efetivos de apoio e busca de respostas para os problemas que enfrentam no seu cotidiano.

Romper com o isolamento que vigora no interior das escolas e entre elas, permitindo ampla comunicação para que a troca de experiências seja a mais variada e instrutiva possível, é um enorme desafio, principalmente em redes de ensino complexas. Entretanto, esse deve ser um ponto sobre o qual as Seeds deverão atuar, pois as escolas podem – e precisam – aprender entre si. De fato, a literatura aponta que a transformação da qualidade de um sistema de ensino requer aprendizagem intra e interescolar (Rosenholz, 1989; Fullan, Hargreaves, 1992; Newman et al., 1995; Barber, Fullan, 2005; Fullan, 2006; Fullan et al., 2006). Isso, por sua vez, demanda a criação de espaços e de tempos para os professores se envolverem em aprendizagens contínuas que possam orientar sua prática pedagógica em sala de aula, em especial se acompanhadas, mediante observação e análise, pela equipe gestora e pelos próprios docentes que atuam na escola ou em outras.

Tudo indica que, discutindo problemas semelhantes e analisando questões comuns do dia a dia, é possível instituir uma nova cultura nas escolas, fazendo delas “comunidades profissionais de aprendizagem” para professores e alunos (Fullan, 2009).

Cabe lembrar o esforço efetuado por várias escolas da pesquisa para otimizarem os espaços de trabalho coletivo, fazendo deles momentos de reflexão, replanejamento, avaliação, estudo, ou seja, aproximando-se das comunidades profissionais de aprendizagem apontadas na literatura. De fato, como foi visto, o trabalho cooperativo pode transformar a identidade das escolas, levando-as a integrar um sistema que tem expectativas coletivas de desempenho escolar elevadas, que todos procuram cumprir e todos buscam realizar. Isso significa que também o trabalho do órgão intermediário não pode se processar de maneira isolada, uma vez que, sem atuação conjunta, não é possível criar uma cultura comum, inicialmente entre as unidades escolares que supervisiona e, posteriormente, em toda a rede. Com base no conhecimento da especificidade de cada equipe escolar, de seus problemas e necessidades, devem ser elaborados planos customizados de ação pedagógica, orientados, por sua vez, pelo conhecimento e pela experiência adquiridos na troca e pela troca contínua das unidades escolares.

176

Devido à sua importância, compete às Seeds garantir, portanto, espaços e tempos específicos (número suficiente de HTCs, na escola) para que esse esforço compartilhado ocorra, gerando a construção de projetos pedagógicos vivos, que reflitam a realidade da escola e rompam com a burocratização que usualmente os marca. As Seeds deverão prever cuidadosas capacitações e orientações a seus quadros técnicos, para que eles atuem *in loco*, ajudando as escolas a fazerem desses horários momentos ricos e profícuos de construção coletiva. Essa pode ser, de fato, a nova função dos órgãos regionais: fornecer apoio e incentivo, condições de encontro e de visitas, momentos de discussão e de debates, ocasiões para se alcançar acordos em termos de quais são as estratégias mais eficientes de ensino para resolver problemas comuns.

Os resultados da pesquisa mostraram, entretanto, uma presença frágil dos representantes dos órgãos centrais nas escolas, exercendo um papel mais burocrático e hierárquico do que atuando como parceiros na busca de soluções para os problemas das escolas, individualmente consideradas. Além disso, a investigação revelou que não há, nos órgãos intermediários, uma visão clara acerca de como deve ser dar o fluxo e monitoramento da política educacional de seus Estados, apresentando, inclusive, uma percepção menos crítica em relação a elas do que os técnicos das Seeds e os educadores das escolas. Na falta de procedimentos sistematizados para realizar o acompanhamento das ações que têm lugar nas escolas, não é possível saber se – e como – as políticas públicas ganham forma nas salas de aula.

As principais diferenças entre os Estados parecem estar mais nas modalidades dos encontros promovidos entre os vários atores da rede de ensino e em sua frequência do que na natureza da demanda que se faz aos sistemas de comunicação, acompanhamento, monitoramento e fluxo. Dessa forma, talvez a questão central dos Estados para assegurar um ensino de boa qualidade – rico e diversificado para todos os alunos – esteja em alterar radicalmente esse modelo, substituindo-o por um onde exista uma ampla comunicação intra e inter escolas. Tais mudanças são consideradas fundamentais para que se possa alterar a cultura das escolas e, inclusive, a dos órgãos regionais, estreitando os laços entre as várias instâncias do sistema escolar, que, como Elmore (2000) mostra a partir de vários estudos, tendem a ser tênues, quase inexistentes. Consequentemente, a boa qualidade de ensino para todas as escolas implica maior organicidade entre elas, o que, por sua vez, demanda das Seeds mudança institucional de vulto, na qual gestores e técnicos dos órgãos intermediários se responsabilizam por criar, fomentar e promover as condições necessárias para o apoio e envolvimento individual e coletivo dos professores nos processos de melhoria da qualidade do ensino.

Assim, se compete aos diretores aprimorar o trabalho dos docentes, a incumbência dos técnicos dos órgãos regionais é a de apurar o trabalho das escolas, fazendo uso de estratégias e mecanismos específicos e delineados para tal fim. Se isso for realizado, o papel desses profissionais – de mostrar aos agentes escolares como podem mudar sua situação para melhor – terá sido cumprido (Elmore, 2004). Nessa eventualidade, tanto o MEC, por meio de uma ação forte e consistente nas agências formadoras dos profissionais da educação, como as Seeds – por intermédio de suas instâncias de formação em serviço – forjaram um novo profissional da educação que, como diz Fullan (2009), “é cooperativo, não autônomo; aberto e não fechado; extrovertido e não insular, com autoridade, sem ser autoritário ou controlador” (p. 267).

Essa é a direção a ser seguida pelo órgão regional, que deverá coordenar, articular, implementar, avaliar e replanejar ações que levem à qualidade buscada nas escolas de sua região. Conhecendo de perto suas experiências de sucesso e, também, os fracassos que viveram, os órgãos intermediários do sistema de ensino devem divulgar, para as demais unidades escolares, aquilo que deu certo e aquilo que malogrou, socializando esse conhecimento. Além disso, coletar experiências efetivas, práticas pedagógicas que comprovadamente deram certo e estratégias de ensino promissoras faz com que se conte, em médio prazo, com um banco de dados de bons modelos aberto à consulta pública, ao qual se pode recorrer em busca de inspiração. Mais uma vez, convém insistir, é preciso ter claro o que mudar e como mudar para que também possam ser capacitadas as pessoas

incumbidas desse papel, tornando-as aptas a liderar o processo de melhoria educacional nas escolas sob sua responsabilidade.

O papel dos governos centrais é, portanto, fundamental para possibilitar condições propícias a um forte comprometimento das escolas e dos órgãos regionais com a melhoria do sistema escolar como um todo e o sucesso dos alunos que nele estudam. Não se trata de focar escolas ou indivíduos em particular; é imprescindível que o MEC, no seu papel indutor, e os Estados, na competência que lhes é delegada, estimulem e garantam: a) clara definição do perfil dos gestores para ocupar funções estratégicas nas redes públicas e da sua capacitação em administração pedagógica, bem como a das equipes técnicas regionais, para liderar esse processo de mudança; b) formação de quadros técnicos e docentes, com especial ênfase na aprendizagem em contexto (*in loco*), nas escolas; c) padrões de desempenho claros e focados no ensino e na aprendizagem; e d) socialização dos resultados das avaliações de desempenho das escolas, de modo que elas possam usá-los, efetivamente, para orientar suas tomadas de decisão.

Os resultados da avaliação externa, para efetivamente contribuírem para incrementar a qualidade do ensino, precisam ser bem apropriados pelo conjunto dos professores, independentemente de eles estarem atuando em níveis distintos do sistema educacional. Isso significa que a avaliação e seus objetivos, estratégias e resultados precisam ser compreensíveis, condição indispensável para que promovam discussão, comparações e definições de metas partilhadas. Em outras palavras, caberá ao MEC e às Seeds delinear uma capacitação específica sobre a avaliação, sem a qual não se pode ter domínio de seus aspectos nodais e de seus produtos, vinculando esses últimos ao trabalho escolar realizado e em relação às expectativas que sobre eles se construiu.

Finalmente, vale lembrar que as pesquisas apontam que transformar escolas em comunidades profissionais de aprendizagem (Dufour, Eaker, Many, 2006) não é tarefa fácil. Parece ser possível concluir, com base na literatura atual e nos resultados desta investigação, que gastar recursos e energia em avaliação e estabelecimento de metas não basta; tais medidas são importantes e necessárias, mas também é necessário o desenvolvimento de novas habilidades capazes de criar e manter uma nova e melhor qualidade na educação básica. Os governos podem – e devem – fixar metas, proporcionar incentivos (pressão e apoio) e/ou promover capacitação e desenvolver as capacidades pedagógicas e de gestão das escolas e das Seeds. Fazendo apenas os dois primeiros, certamente obterão resultados; caso façam os três, as chances de avançar serão maiores, pois produzem, como diz Fullan (2009), uma “conectividade permeável”, ou seja, uma significativa interação bidirecional, com influência mútua dentro de cada instância do sistema e entre elas: escola, órgãos regionais e administração central. E, ao que tudo indica, a conectividade permeável é uma

condição *sine qua non* para a implementação e consolidação das mudanças na qualidade do ensino em sistemas educacionais.

Como seria de se esperar, a atual investigação estimulou uma série de perguntas que, considera-se, deverão inspirar futuras pesquisas, tanto em termos daquilo que pode ser feito em prol do sucesso escolar no âmbito das unidades de ensino, como também na esfera mais ampla das políticas públicas para a área. Recomenda-se, assim, que futuros estudos busquem elucidar as seguintes questões:

- Como lidar de maneira eficaz, na ação e pela ação da escola, com atitudes preconceituosas, que naturalizam a repetência escolar e dificultam a convivência com a diversidade?
- Quais os cuidados necessários para que o PPP resulte de um efetivo planejamento coletivo, reflita os anseios da equipe de professores, dos alunos e da comunidade e norteie as ações desenvolvidas na unidade escolar sem se tornar um documento cumprido apenas para fins formais e burocráticos?
- Como fazer para que os professores generalizem seus conhecimentos tecnológicos para a prática pedagógica em sala de aula, incorporando as novas tecnologias educacionais (TICs) em seu dia a dia, tornando a abordagem dos temas curriculares e o desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes algo mais motivador?
- Como vencer a resistência dos professores em dar voz, lugar e tempo para o protagonismo juvenil e envolver ativamente os jovens no exercício da cidadania?
- Como alterar o currículo do ensino médio, para que ele deixe de ser tão amplo e generalista como o atual? Esse currículo é realmente necessário? É possível construir uma proposta curricular enxuta e rica ao mesmo tempo?
- As matrizes de referência da avaliação externa têm restringido o currículo ao que é nelas pedido? Se sim, como evitar que isso ocorra?
- Como disseminar a prática do *feedback* profissional, abrindo as portas das salas de aula para observação e análise de colegas, gestores e especialistas?
- Como as escolas respondem a diferentes incentivos oferecidos pelos sistemas de *accountability*? Em quais modalidades e em que medida eles podem maximizar os resultados buscados?
- De onde vem o poder dos sistemas de *accountability*: da remoção das barreiras às informações escolares (que podem ferir o prestígio dos docentes) ou das consequências positivas ou negativas que engendra?

- Como passar, na avaliação, de um discurso de descrição e julgamento para um discurso de diálogo com as equipes escolares, por meio do qual lhes seja possível incorporar os resultados fornecidos em suas práticas pedagógicas, seja para reformulá-las, seja para incrementá-las, seja para colocar novas metas?
- Quais são os efeitos das políticas de *accountability* no processo de formação, seleção, contratação e permanência dos professores na função e, ainda, no monitoramento das práticas docentes?

Referências bibliográficas

ABELMANN, Charles; ELMORE, Richard. *When accountability knocks, will anyone answer?* Philadelphia, PA: University of Pennsylvania, Graduate School of Education, 1999. (CPRE Research Report Series, RR-42).

ACRE. Governo do Estado. Agência de notícias. Disponível em: <<http://www.ac.gov.br/>>. Acesso em: 26 jul. 2009.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. Portal semeando a educação no estado do Acre. Disponível em: <<http://www.see.ac.gov.br/portal/>>. Acesso em: 21 ago. 2009.

APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 39-58.

ATTIAS-DONFUT, Claudine. Jeneusse et conjugaison des temps. *Sociologies et sociétés*, Montreal, v. 28, n. 1, p. 13-22, 1996.

BOBBIO N. *Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). *Saeb 2005: Primeiros Resultados: médias de desempenho do Saeb/2005 em perspectiva comparada*. Brasília: Inep/MEC, 2009.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). *Sinopse estatística sobre o professor: Censo Escolar 2007*. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação; FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (Unicef). *Estudo de boas práticas de educação pública em escolas avaliadas pelo Prova Brasil: caderno de campo – orientações e instrumentos de trabalho para os pesquisadores*. Brasília, 2006.

CARNOY, Martin; LOEB, Susana. Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 24, n. 4, p. 305-331, 2002.

CASTRO, Cláudio de Moura. Desventuras do ensino médio e seus desencontros com o profissionalizante. In: VELOSO, Fernando et al. (Orgs.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 145-170.

182

CASTRO, M. H. G. *Estudo de caso: mudanças no ensino médio paulista: currículo, avaliação e gestão por resultados*. 2009. [não publicado].

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br>>. Acesso em: 7 set. 2009.

CHAKRABARTI, Rajashri. *Impact of voucher design on public school performance: evidence from Florida and Milwaukee voucher programs*. New York: Federal Reserve Bank of New York, 2008. (Staff Reports, n. 315). Disponível em: <http://www.newyorkfed.org/research/staff_reports/sr315.pdf>.

_____. *Vouchers, public school response and the role of incentives: evidence from Florida*. New York: Federal Reserve Bank of New York, 2006. (Working Paper, n. 306). Disponível em: <<http://129.3.20.41/eps/pe/papers/0512/0512002.pdf>>.

CULLEN, Julie Berry; REBACK, Randall. Tinkering toward accolades: school gaming under a performance accountability system. In: GRONBERG, T. J.; JANSEN, D. W. (Eds.). *Improving school accountability: chek-ups or choice*. Amsterdam: Elsevier, 2006. (Advances in Applied Microeconomics, 14).

DARLING-HAMMOND, L. *Studies of excellence in teacher education: preparation in a five-year program*. Washington, DC: American Association of Colleges of Teacher Education, 2000.

DUFOUR, R. et al. *Learning by doing: a handbook for professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree, 2006.

EDNIR, Madza. *Bringing the walls down: community/family participation in Brazilian Schools*. Paper presented at APS/CRS Conference Partnerships for Excellence in Education, 2003.

EDNIR, Madza; CECCON, Claudia; VELZEN, Boudewijn van. High pressure school reform in Brazil: the case of the difficult schools. *Improving Schools*, v. 9, n. 3, p. 214-224, Nov. 2006.

EDNIR, Madza; OSTROWER, Noni. *Tecnologias da informação e da comunicação na escola: módulo 3, unidade 3 "Gestão Escolar"*. In: CURSO a distância para diretores. São Paulo: Instituto Protagonistês, 2003.

ELMORE, R. F. Building a new structure for school leadership. *American Educator*, Washington, p. 1-9, Winter 1999-2000.

_____. *School reform from the inside out: policy practice and performance*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2004.

FELÍCIO, F.; BIONDI, R. L.; GREMAUD, Amaury. *Indicador de Efeito-Escola: uma metodologia para a identificação dos sucessos escolares a partir dos dados da Prova Brasil*. Brasília: Inep, 2007. (Textos para Discussão: Série Documental, 27).

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, F. et al. (Orgs.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FERRO, A. R.; KASSOUF, A. L. Avaliação do impacto dos programas bolsa-escola sobre o trabalho infantil no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 3, dez. 2005.

FIGLIO, David; GETZLER, Lawrence. Accountability, ability, and disability: gaming the system? In: GRONBERG, T. J.; JANSEN, D. W. (Eds.). *Improving school accountability: check-ups or choice*. Elsevier, 2006.

FIGLIO, David; ROUSE, Cecilia. Do accountability and voucher threats improve low-performing schools? *Journal of Public Economics*, v. 90, n. 1/2, p. 239-255, 2006.

FIGLIO, David; WINICKI, Joshua. Food for thought? The effects of school accountability plans on school nutrition. *Journal of Public Economics*, v. 89, n. 2/3, p. 381-394, 2005.

FRANCO, C. et al. Eficacia escolar en Brasil: investigando prácticas y políticas escolares moderadoras de desigualdades educacionales. In: CUETO, Santiago (Ed.). *Educación y brechas de equidad en América Latina*. Santiago de Chile: Programa de Promoción de Reforma Educativa en America Latina (Preal), 2006. Tomo I.

184

FRANCO, Maria Laura P. B. O ensino de 2º grau: democratização? Profissionalização? Ou nem uma coisa nem outra? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 47, p. 18-31, nov. 1983.

FULLAN, M. *O significado da mudança educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FULLER, B.; CLARK, P. Raising school effects while ignoring culture? *Review of Educational Research*, Washington, v. 57, n. 3, p. 255-292, 1994.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Avaliação externa do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio no Estado de São Paulo (Promed)*. São Paulo, 2003.

_____. *Pro-formação: avaliação externa, inventário de auto-estima 2001*. São Paulo, 2001.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. Relatório final (2): estudo dos cursos de licenciatura no Brasil: Letras, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008.

- GOUVEA, Gilda F. P. et al. A reforma do ensino médio no Brasil: 1999-2005. In: CUETO, S. (Org.). *Reformas pendientes en la educación secundario*. Santiago de Chile, Preal, 2009.
- HADDAD, W. D. et al. *Education and development: evidence for new priorities*. New York: World Bank, 1990.
- HANUSHEK, Eric; RAYMOND, Margareth. Does school accountability lead to improved student performance? *Journal of Policy Analysis & Management*, v. 24, n. 2, p. 297-327, 2005.
- HARGREAVES, A. A nova ortodoxia da mudança educacional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO, 2001, Brasília. [Anais...]: formação de professores: simpósios. Brasília: MEC/SEF, 2002. p. 8-16.
- HIRATA, Helena S. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 128-142.
- INDICADORES da qualidade na educação. 3. ed. ampl. São Paulo: Ação Educativa, 2007.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Séries estatísticas e séries históricas*. 1995. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 17 nov. 2008.
- JACOB, Brian. Accountability, incentives and behavior: the impact of high-stakes testing in the Chicago public schools. *Journal of Public Economics*, v. 89, n. 5/6, p. 761-796, 2005.
- JACOB, Brian; LEVITT, Steven. Rotten apples: an investigation of the prevalence and predictors of teacher cheating. *Quarterly Journal of Economics*, v. 118, n. 3, p. 843-877, 2003.
- KRIEG, John. Are students left behind? The distributional effects of the “No Child Left Behind Act”. *Education Finance and Policy*, v. 3, n. 2, p. 250-281, 2008. Disponível em: <www.cbe.wvu.edu/krieg/Econ.%20Documents/edfp.2008.3.2.250.pdf>.
- LADD, Hellen; ZELLI, Arnaldo. School-based accountability in North Carolina: the responses of school principals. *Educational Administration Quarterly*, v. 38, n. 4, p. 494-529, 2002.
- LOCKHEED, M. E.; HANUSHEK, E. Improving educational efficiency in developing countries: what do we know? *Compare*, v. 18, n. 1, p. 21-38, 1988.

LOCKHEED, M. E.; VERSPOOR, A. *Improving primary education in developing countries*. New York: World Bank, 1991.

MELLO, Guiomar N. de; SILVA, Rose Neubauer da. Iniciação de novos professores. In: PROFESSORES de alta eficácia: a residência escolar formativa e o estágio probatório responsável. Rio de Janeiro: Ceperj, 2009. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/16006422/Professores-de-Alta-Eficacia-a-Residencia-Escolar-Formativa-e-o-Estagio-Probatorio-Responsavel>>.

NEAL, Derek; SCHANZENBACH, Deane Whitmore. *Left behind by design: proficiency counts and test-based accountability*. Cambridge, Mass.: NBER, 2007. (NBER Working Paper Series, 13293). Disponível em: <<http://www.nber.org/papers/w13293>>.

NERI, Marcelo (Coord.). *Motivos da evasão escolar*. Rio de Janeiro: Centro de Políticas Sociais da FGV, 2009.

NEUBAUER, Rose. Replacing the culture of failure by the culture of success and learning at Brazilian schools. In: CONFERENCE “RETENTION RECONSIDERED: CAUSES, CONSEQUENCES AND REMEDIES”, 2001, Utrecht. *Retention reconsidered...* Utrecht, The Neaderlands: APS International, 2003.

NEUBAUER, Rose; SILVEIRA, Ghisleine T. Gestão dos sistemas escolares: quais caminhos perseguir. In: SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristian. *Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana*. São Paulo: Campus, IFHC, 2009.

PAIVA, Vanilda. Inovação tecnológica e qualificação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 16, n. 50, p. 70-92, abr. 1995.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (Seed). Portal Dia a Dia da Educação. <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 2009.

POSTLETHWAITE, T. N.; ROSS, K. N. *Effective schools in reading: implications for educational planners an exploratory study*. The Hague: IEA, 1992.

REDES de aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender. Brasília: Unesco, 2007. http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=125734>.

ROUSE, Cecilia et al. *Feeling the Florida heat? How low-performing schools respond to voucher and accountability pressure*. Cambridge, Mass.: NBER, 2007. (NBER Working Paper Series, 13681). Disponível em: <<http://www.nber.org/papers/w13681.pdf>>20-2007-12-18>.

RUTTER, M. et al. Conclusões: especulações e implicações. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008. p. 225-251.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 335-392.

SANTOMÉ, J. Torres. *El curriculum oculto*. 4. ed. Madrid: Morata, 1994.

SCHEERENS, J. School effectiveness and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 1, p. 61-80, 1990.

SCOTLAND. HM Inspectorate of Education. *How good is our school? Incorporating the six-point scale. Self-evaluation using quality indicators*. 2002. Disponível em: <<http://www.scotland.gov.uk/hmie>>.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado de Educação. Documentos referentes à Proposta Curricular do Estado de São Paulo: cadernos do gestor; cadernos do professor; cadernos do aluno. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br>>

SILVA, T. R. N.; DAVIS, C. O nó górdio da educação brasileira: ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 28-40, fev. 1992.

SILVA, T. R. N. et al. O descompromisso das políticas públicas com a qualidade do ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 84, p. 5-16, fev. 1993.

SILVA, T. T. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1992.

SORENSEN, A.; SPILERMAN, S. (Eds.). *Social theory and social policy: essays in honor of James S. Coleman*. Westport, CT: Praeger, 1993.

SOUZA, A. P. *Fatores associados aos desempenhos dos alunos* (estudo técnico). 2009.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R. Por um ensino médio mais atraente. *Difusão de Idéias*, São Paulo, p. 1-7, out. 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/difusao_ideias/pdf/entrevista_gisela_%20e_marina.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2009.

ULYSSEA, Gabriel; FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. A alocação de recursos para a educação básica: o caso do Fundef. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, abr. 2006.

URWYCK, J.; JUNAIDU, S. U. The effects of school physical facilities on the process of education: a qualitative study of Nigerian primary schools. *International Journal of Education Development*, v. 11, n. 1, p. 19-29, 1991.

VELOSO, Fernando. Quinze anos de avanços na educação no Brasil: onde estamos? In: VELOSO, F. et al. (Orgs.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

VULLIAMY, G. School effectiveness in research in Papua Guinea. *Comparative Education*, v. 23, n. 2, p. 209-223, 1987.

ZIBAS, D.; FERRETTI, C.; TARTUCE, G. L. *A gestão escolar como cenário de inovação educativa: o protagonismo de alunos e pais no ensino médio; cinco estudos de caso*. São Paulo: FCC/OEI, 2004. [relatório de pesquisa].

ZIBAS, Dagmar. Ser ou não ser: o debate sobre ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 62-74, fev. 1992.

ANEXOS

ANEXO I – Aspectos considerados essenciais para que se possa contar com uma educação de boa qualidade

Insumos advindos de políticas públicas (variáveis externas)	Razão professor/aluno
	Duração da jornada escolar
	Formação e capacitação docente
	Seleção e experiência docente
	Salários e incentivos à carreira
	Políticas de controle do absenteísmo discente e docente
	Gasto por aluno
	Qualidade da merenda escolar
	Qualidade das instalações
	Presença de biblioteca
	Presença de laboratórios de ciências
	Laboratórios
	Livros didáticos e de exercícios
	Legislação ou programas que incentivem o protagonismo juvenil
Organização da escola (variáveis internas)	Cultura escolar favorável à aprendizagem do aluno e intelectualmente desafiante
	Liderança do diretor
	Lideranças em que o diretor se apóia
	Cooperação entre os componentes da equipe escolar
	Envolvimento dos pais na escola
	Controle de faltas de professores
	Desenvolvimento da equipe
	Expectativas elevadas de sucesso dos alunos
	Comunicação sistemática, fluente e clara entre direção/professores/alunos/funcionários e pais e comunidade
	Nível de satisfação dos professores
	Ações de incentivo a leituras suplementares
	Acolhimento e estímulo ao protagonismo juvenil
	Oportunidades para aprender (reforço) e atividades extraclases para alunos frágeis
	Tempo gasto na realização das tarefas
Estruturação do ensino e condições instrucionais (variáveis pedagógicas)	Frequência de lição de casa
	Monitoramento do progresso no nível da sala de aula
	Clima de ordem e de trabalho intelectual
	Disciplina clara e justa
	Currículo bem desenvolvido em escopo e sequência
	Aprendizagem interativa e cooperativa
	Oferta de <i>feedback</i> sobre erros e acertos
	Incentivos para aprender e seguir aprendendo
	Diferenciação pedagógica por grupos de alunos
	Consistência pedagógica

Fontes: Fuller e Clark (1994), Vulliamy (1987), Postlethwaite e Ross (1992) e Sammons (2008).

ANEXO II – Matriz de referência dos instrumentos – Justificativas

(continua)

CATEGORIA 1: POLÍTICAS PÚBLICAS: INSUMOS EXTERNOS		
DIMENSÃO	INDICADORES	Conteúdos e justificativas dos indicadores
1A) Currículo	1A1) Propostas, orientações e materiais curriculares (estadual e nacional)	Conhecer como a escola se apropria das políticas, orientações e materiais curriculares tanto estaduais como nacionais, de modo a orientar a sua própria estrutura curricular.
1B) Proposta pedagógica para o ensino médio	1B1) Material didático-pedagógico (livros didáticos e paradidáticos)	Identificar, tendo em vista sua imprescindibilidade para o sucesso das políticas voltadas para o ensino médio, se os materiais pedagógicos necessários estão disponíveis, quais são eles e como são utilizados.
	1B2) Reforço e recuperação	Identificar se há uma política de reforço e recuperação da aprendizagem dos alunos em vigor no Estado e/ou na escola e como ela se insere no cotidiano da escola, assegurando um percurso bem-sucedido para todos os alunos.
	1B3) Duração da jornada escolar do aluno	Identificar a duração da jornada escolar do aluno, ou seja, o tempo efetivo de exposição aos conteúdos curriculares e de atividades a eles integradas.
1C) Sistema de avaliação	1C1) Seleção de candidatos ao EM	Identificar práticas de seleção inicial de alunos e/ou de sua adoção ao longo do ensino médio.
	1C2) Avaliações de rendimento estadual e nacional	Verificar se a escola conhece e apropria-se dos resultados das avaliações estaduais e nacionais, de modo a orientar o planejamento e a tomar decisões sobre práticas pedagógicas.
	1C3) Evasão/retenção/absenteísmo dos alunos	Identificar se há política de combate à evasão e repetência em vigor no Estado e/ou na escola, cuidando para que alunos a frequentem com a necessária assiduidade, condição necessária para a boa aprendizagem.

(continuação)

CATEGORIA 1: POLÍTICAS PÚBLICAS: INSUMOS EXTERNOS		
DIMENSÃO	INDICADORES	Conteúdos e justificativas dos indicadores
1D) Ações direcionadas aos jovens	1D1) Bolsa escola; transporte e merenda escolar; parcerias com empresas	Verificar a presença, na escola, de ações nacionais e estaduais direcionadas aos jovens, para estimular sua permanência bem-sucedida.
1E) Comunicação entre órgãos intermediários e escola	1E1) Apoio de órgãos central e regional	Verificar se e em que medida a escola sente-se amparada pelos órgãos centrais e regionais, na busca de melhorar a qualidade do ensino oferecido à sua clientela, e como ocorre o fluxo de comunicação entre as diferentes instâncias do ensino.
	1E2) Sistema de supervisão	Verificar como a ação supervisora chega até a escola, bem como o tipo de auxílio recebido e problemas identificados nessa relação.
1F) Recursos humanos	1F1) Incentivos à carreira do magistério	Identificar as medidas da Seed relacionadas à carreira do magistério e, especialmente, às ações voltadas para o absenteísmo discente.
	1F2) Capacitação	Identificar se há uma política de capacitação em serviço para docentes e gestores, que vá ao encontro das necessidades da escola.
1G) Recursos financeiros	1G1) Dotação descentralizadora para ensino médio	Verificar se existem recursos descentralizados para o ensino médio, seu nível de flexibilidade e destino que a escola dá a eles.
1H) Recursos físicos: ambiente pedagógico	1H1) Laboratórios, bibliotecas, quadras, salas ambiente, etc., e respectivos insumos	Verificar a utilização pedagógica dos laboratórios de informática, física, química e biologia, biblioteca e quadras desportivas, ou seja, se buscam diversificar o ensino e complementar a aprendizagem.
		Verificar se há recursos descentralizados para manutenção dos espaços acima e como chegam à escola.

(conclusão)

CATEGORIA 1: POLÍTICAS PÚBLICAS: INSUMOS EXTERNOS		
DIMENSÃO	INDICADORES	Conteúdos e justificativas dos indicadores
11) Projetos específicos	111) Informação	Verificar se a escola toma conhecimento de projetos específicos desenvolvidos no MEC ou na Seed para o ensino médio e o grau de flexibilidade para adequá-los às necessidades pedagógicas específicas da escola.
	112) Implementação	Averiguar como se dá o processo de implementação de projetos específicos voltados para o ensino médio.
	113) Questões centrais da pesquisa	Verificar se a comunidade escolar reconhece que pertence a um grupo de escolas de desempenho bem-sucedido. Compreender os fatores que, segundo os diferentes atores, explicam o bom desempenho alcançado e distinguem a escola em questão.

194

(continua)

CATEGORIA 2: ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA		
DIMENSÃO	INDICADORES	Conteúdos e justificativas dos indicadores
2A) Caracterização da escola e da equipe escolar	2A1) Tamanho, turnos, estado de conservação, número de alunos	Identificar o tamanho, o turno, o estado de conservação e o número de alunos que frequentam a escola, para dimensionar a complexidade de sua administração.
	2A2) Perfil: educacional, profissional e socioeconômico	Identificar: a) o perfil educacional e profissional dos gestores e docentes que atuam na escola, uma vez que a formação tende a se associar a um ensino de melhor qualidade, em especial no nível médio; b) o perfil socioeconômico.

(continuação)

CATEGORIA 2: ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA		
DIMENSÃO	INDICADORES	Conteúdos e justificativas dos indicadores
2B) Gestão da escola	2B1) Liderança do diretor	Verificar em que medida o diretor é reconhecido como alguém que exerce liderança positiva, imprimindo um ritmo e uma rotina ao trabalho da escola, com vista a um processo de ensino-aprendizagem bem-sucedido.
	2B2) Elaboração e uso do PPP	Identificar se as propostas contidas no PPP foram elaboradas, discutidas e revisadas pelo conjunto dos profissionais da escola, representando a vontade coletiva e acordada de seus participantes.
	2B3) Desenvolvimento da equipe escolar	Apurar se a escola promove ações de formação continuada de seus professores, de modo a mantê-los atualizados sobre conteúdos e práticas pedagógicas que levem a mais e melhor aprendizagens.
	2B4) Acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico	Entender como é feito o acompanhamento e a avaliação do trabalho pedagógico, de modo a superar problemas e corrigir rumos, buscando alcançar a principal meta da escola: a aprendizagem dos alunos e sua permanência bem-sucedida na escola.
2B) Gestão da escola	2B5) Cooperação da equipe escolar	Identificar a natureza da cooperação e dos projetos coletivos, de modo a alcançar as metas que a escola se coloca.
	2B6) Comunicação entre os atores da escola	Verificar como se estabelece a comunicação entre aqueles que na escola atuam, aspecto central para a implementação de seu projeto pedagógico.
	2B7) Conselho Escolar e órgãos colegiados	Verificar se a escola conta com Conselho Escolar e demais órgãos colegiados e em que medida as sugestões e/ou decisões deles advindas são incorporadas, configurando uma gestão democrática do ensino.
	2B8) Envolvimento e participação dos pais e alunos e da comunidade	Examinar se – e em que medida – a escola se preocupa em envolver os alunos e os seus pais nos assuntos escolares e na participação de seu cotidiano.

(conclusão)

CATEGORIA 2: ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA		
DIMENSÃO	INDICADORES	Conteúdos e justificativas dos indicadores
2C) Ambiente educativo	2C1) Respeito nas relações interpessoais	Averiguar se existe uma relação respeitosa entre todos aqueles direta ou indiretamente ligados à escola, inclusive no que diz respeito à inclusão e combate à discriminação de qualquer tipo, valor central a ser disseminado.
	2C2) Resolução dos conflitos	Verificar como a escola enfrenta conflitos de distintas naturezas, de modo a aferir em que medida há preocupação em exercitar o raciocínio argumentativo e o convívio com diferentes ideias, condições vitais para o exercício da cidadania.
	2C3) Estímulo ao protagonismo juvenil	Identificar a oferta de situações que podem envolver o jovem com a escola, ampliando sua formação geral e oferecendo-lhes maior oportunidade de exercer a cidadania, na medida em que os envolve criticamente com a realidade atual do mundo e das circunstâncias em que vivem.
	2C4) Expectativas elevadas de sucesso dos alunos	Constatar qual a expectativa mantida pelos alunos e profissionais da escola em relação ao desempenho escolar de seus estudantes, uma vez que essa é condição fundamental para estimulá-los a seguirem aprendendo, com confiança e autoestima positiva.

(continua)

CATEGORIA 3: ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS		
DIMENSÃO	INDICADORES	Conteúdos e justificativas dos indicadores
3A) Planejamento e desenvolvimento do ensino	3A1) Plano do ensino	Verificar se os professores planejam regularmente suas aulas e se existem momentos conjuntos de discussão e revisão para sua melhor implementação.
	3A2) Abordagem dos conteúdos	Verificar como os professores apresentam os conteúdos e se estabelecem relações entre esses e o cotidiano dos alunos e com outras áreas de ensino, buscando formar uma rede conceitual que articule noções empíricas com abstratas e gerais.
	3A3) Estratégias diversificadas de ensino/aprendizagem/avaliação	Verificar as estratégias pedagógicas que os professores utilizam em sala de aula, supondo que, quanto mais diversificado for o trabalho escolar, mais adequado ele será aos diferentes perfis cognitivos de estudantes presentes no grupo classe.
	3A4) Trabalho diversificado X perfil do aluno	Investigar em que medida os professores se preocupam em fazer uso de estratégias variadas de ensino, buscando encontrar aquelas que melhor se ajustam aos alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, assegurando, assim, que todos avancem com sucesso na trajetória escolar.
3B) Clima da sala de aula	3B1) Incentivo para aprender e seguir aprendendo	Verificar se e em que medida os professores se dedicam a ofertar um ensino prazeroso e instigante, que incentive os alunos não só a seguirem aprendendo como a se tornarem paulatinamente mais autônomos da figura do professor em suas aprendizagens.
	3B2) Interação professor X alunos na situação aprendizagem	Identificar as pautas que marcam a interação de professores e alunos nas situações de aprendizagem, uma vez que essas exigem uma relação de confiança, respeito e autonomia.

(conclusão)

CATEGORIA 3: ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS		
DIMENSÃO	INDICADORES	Conteúdos e justificativas dos indicadores
3C) Avaliação da aprendizagem	3C1) Sistemática de avaliação da escola	Verificar se há, na escola, uma sistemática comum para avaliar o rendimento escolar dos alunos, de modo a orientar os professores a sanar fragilidades existentes.
	3C2) Acompanhamento do progresso dos alunos	Verificar como os docentes monitoram os progressos dos alunos, comparando o previsto com o efetivamente alcançado, de modo a poder identificar dificuldades e superá-las.
	3C3) <i>Feedback</i> para os alunos sobre erros e acertos	Verificar se os professores fornecem aos alunos <i>feedback</i> que lhes permita entender a natureza dos erros cometidos e, conseqüentemente, atuar sobre eles.

ANEXO III – Matriz de referência dos instrumentos – Informantes

(continua)

CATEGORIA 1: POLÍTICAS PÚBLICAS: INSUMOS EXTERNOS								
DIMENSÃO	INDICADORES	DIRETOR	COORD	PROF (Q) ^{1*}	PROF (GF) ^{2**}	ALUNOS	SEEd	OBS
1A) Currículo	1A1) Propostas, orientações e materiais curriculares (estadual e nacional)	X	X	X		X	X	
1B) Proposta pedagógica para ensino médio	1B1) Material didático-pedagógico (livros didáticos e paradidáticos)	X	X	X	X	X	X	X
	1B2) Reforço e recuperação	X	X	X	X	X	X	
	1B3) Duração da jornada escolar do aluno		X				X	
1C) Sistema de avaliação	1C1) Seleção de candidatos ao EM	X				X	X	
	1C2) Avaliações de rendimento estadual e nacional	X	X	X			X	
	1C3) Evasão/ retenção/absenteísmo dos alunos	X	X	X	X	X	X	
1D) Ações direcionadas aos jovens	1D1) Bolsa escola; transporte e merenda escolar; parcerias com empresas	X				X	X	
1E) Comunicação entre órgãos intermediários e escola	1E1) Apoio de órgãos central e regional	X	X	X			X	
	1E2) Sistema de supervisão	X	X				X	

* PROF (Q) = Professor Questionário

** PROF (GF) = Professor Grupo Focal

(conclusão)

CATEGORIA 1: POLÍTICAS PÚBLICAS: INSUMOS EXTERNOS								
DIMENSÃO	INDICADORES	DIRETOR	COORD	PROF (Q)	PROF (GF)	ALUNOS	SEEd	OBS
1F) Recursos humanos	1F1) Incentivos à carreira do magistério	X	X	X	X	X	X	
	1F2) Capacitação	X	X	X			X	
1G) Recursos financeiros	1G1) Dotação descentralizada para ensino médio	X	X				X	
1H) Recursos físicos: ambiente pedagógico	1H1) Laboratórios, bibliotecas, quadras, salas ambiente, etc., e respectivos insumos	X	X	X			X	X
1I) Projetos específicos	1I1) Informação	X	X	X				
	1I2) Implementação	X	X	X			X	X
	1I3) Questões centrais da pesquisa	X	X	X	X	X		

CATEGORIA 2: ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA								
DIMENSÃO	INDICADORES	DIRETOR	COORD	PROF (Q)	PROF (GF)	ALUNOS	SEEd	OBS
2A) Caracterização da escola e da equipe escolar	2A1) Tamanho, turnos, estado de conservação, número de alunos	X					X	X
	2A2) Perfil: educacional, profissional e socioeconômico	X	X	X				
2B) Gestão da escola	2B1) Liderança do diretor	X	X	X	X	X		X
	2B2) Elaboração e uso do PPP	X	X	X				
	2B3) Desenvolvimento da equipe escolar	X	X	X				X
	2B4) Acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico	X	X	X				
	2B5) Cooperação da equipe escolar	X	X	X				X
	2B6) Comunicação entre os atores da escola	X	X	X	X	X		X
	2B7) Conselho Escolar e órgãos colegiados	X	X	X	X	X		
	2B8) Envolvimento e participação dos pais e alunos e da comunidade	X	X	X	X	X		X
2C) Ambiente educativo	2C1) Respeito nas relações interpessoais	X	X	X	X	X		X
	2C2) Resolução de conflitos	X	X	X	X	X		X
	2C3) Estímulo ao protagonismo juvenil	X	X	X	X	X		X
	2C4) Expectativas elevadas de sucesso dos alunos	X	X	X	X	X		X

CATEGORIA 3: ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS								
DIMENSÃO	INDICADORES	DIRETOR	COORD	PROF (Q)	PROF (GF)	ALUNOS	SEEd	OBS
3A) Planejamento e desenvolvimento do ensino	3A1) Plano do ensino		X	X	X			
	3A2) Abordagem dos conteúdos	X	X	X	X	X		X
	3A3) Estratégias diversificadas de ensino/aprendizagem/avaliação	X	X	X	X	X		X
	3A4) Trabalho diversificado X perfil do aluno		X	X	X	X		X
3B) Clima da sala de aula	3B1) Incentivo para aprender e seguir aprendendo		X	X	X	X		X
	3B2) Interação professor X alunos na situação aprendizagem		X	X	X	X		X
3C) Avaliação da aprendizagem	3C1) Sistemática de avaliação da escola	X	X	X	X	X		X
	3C2) Acompanhamento do progresso dos alunos		X	X	X	X		X
	3C3) <i>Feedback</i> para os alunos sobre erros e acertos		X	X	X	X		X

ANEXO IV – Políticas públicas de melhoria da qualidade do ensino médio e percepção dos agentes responsáveis por implementá-las

Os educadores que participaram da pesquisa responderam a questionários e participaram de entrevistas ou de grupos focais nos quais eram apresentadas questões sobre as políticas da atual administração; a meta era verificar se elas eram conhecidas e qual a sua percepção sobre os aspectos positivos e negativos de cada uma delas. A maior parte dessas questões foi formulada nos grupos focais para possibilitar que se sentissem à vontade para exprimir suas opiniões e para que as contradições e discordâncias que eventualmente existissem entre os diferentes grupos de profissionais aflorassem com maior facilidade. Por outro lado, sua natureza qualitativa permite, muitas vezes, identificar tendências importantes, ainda que não quantificáveis.³³ A seguir serão analisadas as manifestações dos grupos envolvidos na pesquisa.

1 Acre

1.1 Políticas para o ensino médio implementadas pelo Estado do Acre

O Acre é, segundo o IBGE (2006), dos 27 Estados brasileiros, o 15º em extensão territorial; sua capital é Rio Branco, com uma população estimada, em 2006, de 686.652 habitantes. O clima é equatorial, e o seu território é banhado por vários rios, em especial o Juruá, o Tarauacá, o Muru, o Envira, o Xapuri, o Purus e o Iaco. Conta com 22 municípios, e suas cidades mais populosas são Rio Branco, Cruzeiro do Sul, Feijó, Sena Madureira e Senador Guimard, respectivamente. Trata-se de um Estado basicamente agroindustrial e que tem na floresta amazônica sua maior fonte de renda.

A gestão atual, do Partido dos Trabalhadores (PT), dá continuidade às duas anteriores e vem consolidando a mesma linha de atuação. Assim, no plano social, a

³³ Cabe ressaltar que o delineamento deste estudo não foi feito com o objetivo de avaliar políticas públicas, uma vez que a amostra estudada não é representativa das respectivas redes de ensino; buscou-se, isto sim, conhecer qual era a percepção dos profissionais que atuavam em escolas de bom desempenho sobre as ações das várias Seeds e como elas eram (ou não) incorporadas em suas práticas.

pretensão é ampliar as ações básicas do serviço de saúde e a oferta da educação infantil, corrigir o fluxo do ensino fundamental, promover a alfabetização de jovens e adultos e expandir a rede de ensino disponível, construindo, reformando e melhorando as escolas. Para isso, o Acre conta com recursos próprios e da União, da sociedade civil, de ONGs e outros parceiros, além daqueles vindos do Banco Mundial, do BID, do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e da Caixa Econômica Federal (CEF).

1.1.1 Panorama da Educação no Acre: 1999 a 2010

Até 1999, praticamente não havia uma Seed: todas as ações relativas ao campo educacional eram tratadas diretamente com o secretário, que capitaneava uma secretaria inchadíssima – não havia nenhuma política educacional. No ensino médio era pequeno o número de escolas, concentradas, em sua maioria, na capital; delas, apenas duas ofereciam cursos noturnos. Não havia um plano de capacitação docente, de modo que apenas 20% do quadro do magistério contava com formação superior. As atribuições da Seed eram apenas pagar a folha do pessoal e reformar escolas, sem nenhuma orientação lógica. Estratégias de financiamento da educação inexistiam.

Com a mudança de governo em 1999, a prioridade foi dada à reestruturação da Seed, com redução substancial de seus quadros, que oneravam o orçamento da pasta. A segunda medida adotada foi a de delinear um planejamento estratégico para atender os quatro anos de governo. Definiram-se três grandes eixos para a política educacional do Acre: a) acesso às escolas, com definição de parâmetros básicos de construção; b) fortalecimento institucional da Seed e das escolas; c) aprendizagem bem-sucedida dos alunos. A seguir, explica-se melhor cada um deles.

Eixo do acesso à escola

Esse desafio consistia em assegurar vagas na escola. Para tanto, foi realizado um amplo censo para identificar as escolas localizadas na zona rural e poder, enfim, dimensionar a rede estadual. Isso gerou duas medidas distintas:

- a) a reordenação da rede escolar estadual, de modo a dotar as escolas de um perfil de funcionamento: (a) as de educação infantil; (b) as de 1ª a 4ª série do ensino fundamental; (c) as de 5ª a 8ª série do ensino fundamental; e, (d) as de ensino médio;

- b) a construção de escolas onde elas inexistiam, com base em padrões básicos de construção, ampliação e reforma, atendendo as diversas realidades dos alunos (indígena, rural e urbana) e em cada modalidade de ensino.

Os resultados dessas duas medidas inverteram a lógica de concentrar as matrículas no período noturno e permitiram oferecer matrículas por zoneamento, na tentativa de assegurar a permanência na escola desde a educação infantil.

Eixo do fortalecimento da gestão da Seed e das escolas

Essa meta pretendia dotar o órgão central e as escolas de uma gestão voltada para o ensino. Diversas medidas foram tomadas: a) implementação do PDE adotado pelo Fundescola, uma política do MEC absorvida pelo Estado para construir seu projeto de gestão; b) descentralização financeira via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), federal, com recursos repassados às escolas para que pudessem suprir suas necessidades imediatas; c) modificação da estrutura administrativa das escolas, que passou a contar com um diretor, um coordenador de ensino, um coordenador pedagógico e um coordenador administrativo. A Seed seguiu o mesmo modelo: abaixo do secretário da pasta passaram a existir três secretários: o de ensino, o de gestão e o de recursos, respectivamente incumbidos de se ocupar de questões pedagógicas, da administração da rede e do financiamento das ações; d) adoção de uma política para os cargos de direção das unidades escolares, realizando o primeiro exame de certificação profissional para diretores; e) reorganização do plano de carreira do magistério no Estado, elevando os patamares de salários e tornando o magistério uma opção capaz de atrair bons candidatos. Encontra-se em andamento a construção do Sistema Integrado de Gestão Escolar (Sige), que permitirá à Seed acompanhar o rendimento escolar dos alunos ao final de cada bimestre, informando os índices de aprovação e de reprovação, quais disciplinas estão em situação mais crítica, etc. A principal política pública da Seed, hoje, volta-se para os processos de funcionamento das escolas – ou seja, pretende-se modernizar a gestão escolar. Até o final de 2010, espera-se ampliar substancialmente a autonomia da escola, inclusive a financeira.

Eixo sucesso dos alunos

Iniciado na primeira gestão do PT, esse eixo envolveu: a) a construção, por meio de parceria com o MEC, de um currículo para os alunos do Estado, mediante oferta de capacitação docente na qual se empregava basicamente os PCN. As diretrizes estaduais,

em especial as do ensino médio, foram sendo construídas nesse processo de capacitação com a participação dos professores; b) a oferta de cursos, em parceria com a Ufac, para formar os professores tanto em pedagogia como nas licenciaturas, levando o ensino superior aos 22 municípios do Estado; c) formação de docentes sem magistério em nível secundário, fazendo uso do Programa Proformação. Com isso, se 73% dos docentes eram leigos no final da década de 90, hoje 86% dos professores já contam com licenciaturas.

Programas especiais marcaram o início do segundo mandato, em especial o de *aceleração da aprendizagem*, em razão da grande distorção idade-série que havia nas escolas da rede (65% dos alunos enfrentavam esse problema no ensino fundamental e 75%, no ensino médio). Em parceria com a Fundação Roberto Marinho, construiu-se o projeto Poranga,³⁴ que começou voltado para a recuperação de aprendizagem de alunos da 5ª à 8ª série e foi, depois, ampliado para o ensino médio. O foco atualmente está em ampliar a autonomia pedagógica, administrativa e financeira das unidades escolares. Dois projetos, ambos em parceria com o MEC, merecem destaque: o programa “Escola Aberta” e o denominado “Mais Educação”, por oferecerem atividades complementares às da escola, como as de lazer, reforço escolar e integração escola/comunidade. Para a elaboração de materiais curriculares para o ensino médio, a Seed estabeleceu parceria com a Fundação Abapuru (relativo ao planejamento escolar) e com a Abaquer Consultores e Editores Associados (para as três áreas centrais do currículo: Leitura e Escrita, Ciências e Matemática).

Finalmente, vale mencionar que a Seed, com auxílio do MEC, disponibilizou material didático para os diretores e professores, bem como equipamentos para os laboratórios de ciências, além de livros sobre planejamento escolar. Encontra-se em andamento uma parceria com a Fundação Luís Eduardo Magalhães (FLEM), para construir o Sistema de Acompanhamento da Gestão Escolar (Sage), que averiguará como a gestão se encontra em relação a determinados parâmetros. A *inclusão digital* está entre as metas do atual governo: até 2010, com recursos da agência americana *United States Trade and Development Agency* (USTDA), o programa “Floresta Digital” dará livre acesso à internet e a serviços de governo a todo o Estado.

1.1.2 O ensino médio

Existem no Acre 53 escolas de ensino médio regular, distribuídas nas zonas urbana e rural dos 22 municípios do Estado, sendo que 20 delas se situam em Rio Branco. De

³⁴ Poranga é um instrumento utilizado pelos seringueiros: trata-se de um suporte para lamparina que se coloca preso à cabeça para iluminar o caminho.

acordo com a Seed, a identidade do ensino médio, tal como no País como um todo, ainda não se encontra bem definida no Estado. A tônica, portanto, está em definir o melhor currículo para atender pretensões em geral muito distintas. A Seed oferece, em suas escolas, o ensino médio regular, ambicionando um estudo de qualidade. Para tanto, em 2006, foram entregues aos professores desse nível de ensino os Referenciais Curriculares do Ensino Médio, divididos em três áreas: (a) Linguagens, Códigos e suas tecnologias; (b) Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; (c) Ciências Humanas e suas tecnologias, muito embora a organização curricular do Estado seja feita por disciplinas. Essa reconstrução também tentou aproximar o currículo do ensino médio das matrizes das avaliações nacionais e internacionais.

A Seed tem, ainda, vinculada a ela, o Instituto de Desenvolvimento da Educação Profissional Dom Moacyr, que tem autonomia administrativa, financeira e pedagógica para acompanhar e avaliar as ações de educação profissional de caráter privado, refletindo a visão, adotada pelo governo, de que é preciso dar atenção prioritária à educação de jovens e adultos, para que seja possível alcançar um desenvolvimento social-econômico sustentável – a tônica, portanto, está em preparar o jovem para ingressar no mundo do trabalho. A rede de Centros de Educação Profissional do Estado vem sendo expandida por meio da criação de novas unidades situadas nas Zaps definidas pelo governo, dando origem à Usina das Artes para cursos técnicos em Artes, Música, Arte Cênica e Teatro. Ampliaram-se, também, as oportunidades educacionais para pessoas com deficiência, que passaram a frequentar salas comuns, com atendimento educacional especializado no contraturno, serviços de atendimento educacional especializado nas escolas regulares e centros de apoio pedagógico.

Em relação à avaliação, a Seed vem delineando, desde 2008, um sistema de avaliação do rendimento escolar. Naquele mesmo ano foram avaliadas as 3ª e 7ª séries do ensino fundamental e o 2º ano do ensino médio. No início de 2009 foi feito um diagnóstico de todos os alunos de todas as séries, prevendo-se para o final do 1º semestre aplicação de provas para as 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e para o 3º ano do ensino médio, para verificar o rendimento escolar. A avaliação é realizada por meio de provas de Língua Portuguesa e Matemática, contando, ainda, com uma prova de leitura e outra de raciocínio. As matrizes do Saeb, do Enem e do Pisa e seus descritores são utilizadas, buscando identificar as fragilidades dos alunos. Com isso, a Seed e as escolas poderão se organizar para lhes dar o devido apoio.

No que diz respeito à comunicação da Seed com as escolas, há uma rotina que ainda não se encontra formalmente sistematizada, mas que ocorre a contento no dia a dia. Estão previstos dois encontros mensais com os diretores das unidades

escolares do ensino fundamental e quatro anuais com os responsáveis pelas escolas de ensino médio. Além disso, a Seed conta com articuladores, pessoas responsáveis por fazer o acompanhamento, nas escolas, das políticas da Seed. Cada articulador tem um grupo de aproximadamente 15 escolas sob sua supervisão. Como a rede é pequena, não contando com mais de 1.300 unidades escolares, esse sistema tem funcionado bem. Na verdade, o principal obstáculo a ser vencido não é o tamanho da rede de ensino, mas o fato de ela ser muito dispersa, atendendo municípios em todo o Estado, muitos deles com dificuldades acentuadas de acesso, que diminuam, em muito, as possibilidades de comunicação direta entre a Seed e as escolas. Com o processo de informatização, o controle burocrático será em muito aprimorado, permitindo que se possa acompanhar melhor a vida funcional de alunos, professores e funcionários.

Programas voltados para o ensino médio

Dois programas de ensino foram criados com vista a aprimorar a qualidade do ensino médio:

- a) O projeto Asas da Florestania foi criado pelo governo do Acre, em 2005, em parceria com a Fundação Roberto Marinho. Seu nome deriva da união de duas palavras: “asas” (para que se possa voar) e “Florestania”, que se refere à cidadania da floresta, um conceito criado para denominar as relações que precisam ser mantidas entre homem e natureza. A proposta pedagógica desse projeto é, basicamente, dar continuidade aos estudos na zona rural, eliminando a interrupção da sequência do ensino fundamental (que terminava nas comunidades rurais ao final da 4ª série), e propondo ensino médio para os que terminam a 8ª série. O ensino médio envolve módulos que trabalham as três grandes áreas do currículo, cada uma delas ministrada por um professor devidamente habilitado. Esse programa oferece um livro para o professor, que apresenta as sequências didáticas a serem seguidas e se articula com o livro didático dos alunos. Atualmente, esse programa está presente em 81 comunidades rurais localizadas em 11 municípios do Estado.
- b) O Projeto Poranga (iluminando caminhos) começou com o Sistema de Educação Brasileiro por Televisão (Telecurso 2000), que aportou no Acre em 2002, em parceria com a Seed. Sua meta é a melhoria no ensino, a

redução da evasão escolar e a inclusão dos alunos que estão em defasagem idade/série, seja nas escolas da capital ou de outras regiões do Estado. Esse projeto, parte importante da política educacional do Acre, propicia um ensino de boa qualidade, preocupado não só com a correção de fluxo, mas com o fortalecimento da autoestima do alunado, condição tida como fundamental para que se siga, com sucesso, no processo de escolarização. No ensino médio, o Peem-Poranga volta-se para alunos da rede estadual que apresentam distorção idade-série, propiciando-lhes uma educação voltada para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento de competências e para a formação da cidadania. As ações desse projeto priorizaram e valorizaram a cultura acreana e a experiência dos alunos que dele participam. Com base nelas, foram produzidos materiais pedagógicos para apoio à dinâmica curricular, entre eles o Caderno de Cultura do Acre, que reúne textos históricos, poesias e fotos que ilustram o modo de ser, pensar e agir dos habitantes desse Estado.

Outro programa é o Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade de ensino da educação básica que oferece oportunidades de estudo para pessoas que não tiveram acesso ao ensino fundamental ou médio na idade regular. O EJA busca consolidar uma política que garanta a formação integral na alfabetização e nas demais etapas de escolarização ao longo da vida. Trata-se de uma política baseada nas ideias de inclusão e de qualidade social que requer um processo de gestão e financiamento associado a um sistema integrado de monitoramento e avaliação, bem como uma maior alocação de recursos para o Estado e os municípios. O projeto Ensino Médio Integrado, ainda em gestação, volta-se para a promoção social dos alunos, expandindo uma modalidade de ensino integral e de caráter unitário, em que o conhecimento científico, o tecnológico e o histórico se encontram devidamente articulados.

Em relação a programas específicos para alunos do 3º ano do ensino médio, a Seed vem buscando, mais recentemente, oferecer-lhes uma complementação curricular. Assim, em 2009, começou a delinear um programa de ampliação de jornada, a ser iniciado em agosto desse ano. Essa ampliação volta-se em especial para: a) o desenvolvimento de habilidades visando o bom desempenho no Enem, com oficinas de leituras, discussão de temas e aprofundamento dos conhecimentos que são abordados nesse exame, totalizando 24 horas por mês; b) desenvolvimento dos conhecimentos, competências e habilidades de alunos que apresentaram, nas avaliações estaduais, os resultados mais críticos de aprendizagem (em geral, eles incidem em Matemática,

mais especificamente, em Geometria), os quais receberão como apoio um caderno de atividades.

Ações de combate à evasão e à retenção

A Seed vem implementando processos de monitoramento e acompanhamento dos alunos evadidos e, também, da situação de suas escolas, buscando identificar as razões que levam esse fenômeno a ocorrer. Assim, no período diurno, os alunos que se evadiram são inicialmente identificados e, depois, contatados, para convencê-los a voltar a estudar; em casos mais difíceis, esse processo pode terminar no Conselho Tutelar. Em relação ao período noturno, a Seed oferece um programa especial de ensino médio, com um menor tempo de duração, para os alunos que enfrentam dificuldades para cursar o período regular. Já no que concerne ao combate à reprovação no ensino médio, o sistema de avaliação do Estado do Acre permite a aprovação parcial, pela qual o aluno pode ficar retido em até dois componentes curriculares, que devem ser trabalhados no ano seguinte, com atividades de recuperação.

210

Compra de livros e de outros materiais didáticos

A Seed tem como política comprar os livros para alunos das séries e disciplinas que o MEC, via PNL D, não adquiriu, como os de Filosofia, Sociologia e Língua Estrangeira. Além disso, para o ensino médio, também foi disponibilizado material para ser utilizado nos laboratórios de Ciências.

Metas de curto prazo para o ensino médio

Pedagogicamente, a atual gestão buscará: a) melhorar os índices das avaliações externas, como Enem e Saeb; b) estruturar um centro de línguas, com ênfase em espanhol; c) criar estratégias para o uso dos laboratórios de informática e ciências; d) reduzir o índice de reprovação no 1º e 3º anos do ensino médio, em especial em Matemática. Deverá também implantar as sequências didáticas no ensino fundamental de 5ª a 8ª série e no ensino médio; revisar os referenciais curriculares do ensino fundamental de 5ª a 8ª série e do ensino médio; avaliar a aprendizagem de alunos do ensino fundamental e médio; e, finalmente, desenvolver e implantar sistemas de monitoramento de seus programas e projetos em andamento nas escolas estaduais.

1.2 Percepção dos profissionais envolvidos na pesquisa, acerca das políticas e programas da Seed do Acre voltados para o ensino médio

Essa breve retomada da política educacional do Acre mostra bem como os sucessivos mandatos do PT vêm paulatina e sistematicamente seguindo seu planejamento estratégico, articulando medidas relativas às necessidades postas pela rede física, pelo fortalecimento da gestão e da melhoria da qualidade do ensino.

A primeira capacitação de professores voltada para a utilização dos PCN deram origem às DCE do Acre, que foram, assim, amplamente divulgadas e chegaram a todas as escolas, enviadas pela Seed. As DCE são vistas com orgulho, por incorporarem a cultura acreana e por terem resultado de um processo de construção peculiar, participativo, que permitiu – e ainda permite – a inserção em um projeto social comum, como bem elucida o diretor de uma das escolas estudadas:

As DCE do Acre são ótimas. Sociologia e Filosofia são disciplinas que foram implantadas aqui antes de noutros Estados. E essas disciplinas são fundamentais para o currículo do aluno. Percebe-se, também, que nós estamos conseguindo melhorar a qualidade da educação, despertar no aluno aquele sentimento de Pátria, sentimentos de que se pode fazer alguma coisa pelo seu município, e pela sua própria vida. E, com elas, todos se motivam como cidadãos, para adotar os valores que se deve ter na nossa sociedade”.

Essas duas medidas (formação docente e elaboração das DCE), talvez por terem ocorrido em um mesmo e único processo, são extremamente valorizadas por todos os entrevistados, que veem nelas uma forma de direcionar a prática docente e de aprimorar a maneira como os conteúdos são tratados em sala de aula. As demais ações formativas no Estado seguem todas as DCE do Acre, incluindo-se aí os projetos especiais (Peem-Porongá e Asas da Florestania). A elaboração de materiais didáticos por parte do Estado, como é de se esperar, obedece a essa mesma proposta. Desse modo, DCE, material didático e capacitação docente estão em sintonia, redundando em uma percepção muito favorável acerca das políticas educacionais do Estado por parte daqueles que atuam e estudam em sua rede de ensino.

Os discursos dos educadores e dos alunos, na maioria das escolas estudadas, indicam que essas e outras políticas da Seed são bastante conhecidas e apreciadas, uma vez que se acredita ser em função delas a volta da valorização da escola, justamente porque a educação melhorou muito, passando, nas avaliações nacionais, dos últimos lugares para ocupar, hoje, a 11ª posição entre os Estados da Federação. Os agentes educacionais e os

alunos consideram que a atuação da Seed foi central para melhorar a situação educacional do Acre, desde a questão da organização física da rede (os módulos de construção são vistos com especial carinho), passando pela ampliação das oportunidades educacionais e finalizando com o salto de qualidade observado no desempenho dos alunos.

Os projetos especiais são tratados com especial deferência. O Peem-Poronga é visto como “uma possibilidade aberta para aqueles que já tinham perdido qualquer perspectiva de futuro”. Por meio dele, alunos que estavam fora da escola podem, agora, continuar a estudar, mesmo que desistências sejam encontradas. Há amplo reconhecimento de que esses estudantes, por serem jovens adultos trabalhadores, enfrentam mais dificuldades do que os alunos regulares, de modo que as evasões detectadas são compreensíveis, mesmo considerando o fato de que a duração desse curso é de apenas metade da que corresponde ao ensino médio regular. Há receio, por parte de diferentes agentes educacionais, de que os estudantes do Peem sejam alvo de discriminação – percebidos, em função do atraso escolar, como alunos preguiçosos, envolvidos com a marginalidade, delinquentes. Nesse sentido, mencionam que é preciso cuidar para que isso não ocorra, como mostra um coordenador de ensino:

212

Nós temos muitas classes de Peem aqui na escola. Eu acho que é um programa bom, porque ele trouxe para a escola aqueles alunos que estavam com idade defasada, estavam desistindo. Você tem um ano e meio para fazer a mesma coisa. Mas tudo depende da maneira que a escola executa. Porque, em algumas escolas, o Peem não é prioridade. Aqui ele é um ensino normal: os alunos não são discriminados. Eles não ficam de fora de nada!

O outro projeto especial – Asas da Florestania – foi também bastante elogiado, mesmo quando a escola, por ser urbana, não o adotava. De fato, a ideia de que é imperioso formar o homem rural é consensual, em especial quando essa formação é feita com base em conteúdos significativos para os alunos e por oferecer formação profissional para os estudantes. Se esse projeto é, em suas linhas gerais, bem conhecido, detalhes são desconhecidos na zona urbana, notando-se certas confusões acerca de seu modo de funcionar. Especial menção foi feita à necessidade de que a Seed esclareça como as escolas devem proceder em casos de transferências de alunos desse programa para os cursos de ensino médio regular, uma vez que não sabem como compatibilizar o currículo utilizado no sistema modular com o ministrado no regular. O problema pode ser mais bem entendido na formulação de um dos professores entrevistados:

O Asas da Florestania [...] nós temos alunos que vieram dele para cá. Foi um pouco complicado, porque quando chegaram aqui tinham feito somente uma disciplina, e não

teve como eles ingressarem no ensino médio da escola, que é regular. Os alunos pararam aquele ano e só continuaram no seguinte. Começaram tudo de novo.

No que concerne à avaliação do desempenho dos alunos, notadamente no ensino médio, os resultados parecem ser bem-vindos, na medida em que gestores e professores acreditam que, com elas, passaram a identificar os principais problemas no ensino de Língua Portuguesa e Matemática. Em alguns poucos casos a ênfase nessas disciplinas é criticada, por implicar, segundo os agentes educacionais, desvalorização dos demais componentes curriculares e, em especial, conhecimento diferenciado por parte dos professores acerca de como atuar junto aos alunos. A iniciativa da Seed de realizar encontros com coordenadores e professores para planejar atividades com base nos resultados alcançados é bastante apreciada por todos, e os docentes relatam utilizá-las muito em suas aulas. Além disso, as avaliações externas são consideradas importantes para o sucesso da educação acreana, por contribuírem para fortalecer a ação pedagógica das escolas e, ainda, por favorecerem a abertura de novos futuros para os que estão hoje frequentando as escolas da rede estadual de ensino.

Fluxo e monitoramento

Ao analisar os dados coletados, foi possível observar que as questões relativas ao fluxo e monitoramento das ações da Seed não estavam claras. Muito embora a estrutura da Seed do Acre envolva o órgão central e os núcleos educacionais localizados em todos os municípios (submetidos aos NREs, que aglutinam conjuntos de municípios), com equipe responsável para acompanhar, em cada um deles, as escolas estaduais rurais e urbanas, os diretores, os coordenadores e os professores dessas unidades parecem manter uma relação direta com a equipe da Seed, ela mesma um NRE, atendendo os municípios próximos da capital e supervisionando, via regionais, os demais. Com isso, a mediação dos núcleos educacionais é, aparentemente, dispensada, ficando o acompanhamento pedagógico dos programas e as ações implantadas nas escolas a cargo dos supervisores da Seed e não daqueles vinculados aos núcleos educacionais. Se, ao que tudo indica, existem supervisores na Seed e nos municípios, em geral, quando empregado, esse termo parece se referir ao pessoal alocado na Seed.

Vale notar que somente em 2007 a Seed elaborou e divulgou um instrumento para orientar o monitoramento de suas ações, pretendendo, com ele, verificar como as escolas estavam implantando suas políticas. No entanto, o retorno acerca de como solucionar os problemas identificados continuou sendo dado via encontros dos técnicos da Seed com

a equipe gestora, os professores e os dirigentes dos núcleos. O monitoramento do ensino médio é feito, hoje, pela mesma equipe que integra o projeto Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar),³⁵ cumprindo seus objetivos, nesse nível de ensino, com base no modelo seguido nas séries finais do ensino fundamental (de 5ª a 8ª série) e, ainda, ajudando no planejamento do ensino. Em 2009, um grupo de pessoas na Seed ficou encarregado de realizar um trabalho de monitoramento junto à rede de ensino, muito embora sua atuação incida, prioritariamente, no acompanhamento e monitoramento do Plano de Desenvolvimento da Escola.

Não é, portanto, evidente qual é a função dos órgãos descentralizados. Aparentemente, ela não é a de controle burocrático, uma vez que parece haver um forte empenho, tanto da parte das escolas como dos integrantes dos NREs, em combater esse aspecto “fiscalizador”. Em geral, existe um coordenador para cada um dos programas da Seed, tanto no órgão central como nos descentralizados, a quem compete cuidar de sua implantação, monitoramento e avaliação. Desconhece-se, no entanto, como se dá a articulação entre esses agentes. De igual modo, não fica claro quando o pessoal dos núcleos educacionais visita as escolas e nem por quais motivos. Na verdade, a iniciativa de acionar o núcleo educacional parece estar, na maior parte das vezes, nas mãos das unidades escolares. Fica, assim, a pergunta: qual é o papel dos núcleos educacionais no que tange aos projetos da Seed?

Entrevistas com quadros do ensino médio em Rio Branco informam que o serviço de supervisão ainda não está devidamente implantado, mas que lhes caberá acompanhar os programas. No momento, o pessoal dos órgãos descentralizados encarrega-se de divulgar as ações envolvidas na política educacional, de acompanhar as escolas, solucionando os problemas mais simples, e de fornecer à Seed retorno de dados relativos às escolas, quando isso lhe é solicitado. Essa informação, por outro lado, discrepa das obtidas nas escolas. Dessa forma, pode-se dizer que a atribuição formal dos órgãos regionais não parece ser seguida à risca. Pergunta-se: quem faz a coleta, por município, do movimento escolar (matrículas, transferências, evasões e repetências, calendário escolar)? Que tipo de suporte pedagógico é dado às escolas? Que informações acerca das escolas são repassadas para a Seed, de modo a informá-la acerca de como suas políticas e projetos estão chegando às escolas? Essas questões precisam ser mais bem exploradas pelo órgão central, pois suas respostas, se nesse momento ainda não se fazem prementes (uma vez

³⁵ O Projeto Gestar atua exclusivamente no ensino fundamental, com o objetivo de: a) colaborar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos nas áreas temáticas de Língua Portuguesa e Matemática; b) contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor na sua prática pedagógica; c) permitir ao professor o desenvolvimento de um trabalho baseado em habilidades e competências.

que o tamanho da rede ainda permite à Seed manter um contato direto com as escolas), serão imprescindíveis em um futuro próximo, quando a expansão das matrículas e das modalidades de ensino exigir a presença das instâncias intermediárias.

2 Ceará

2.1 Políticas para o ensino médio implementadas pela Seduc³⁶

A atual gestão da Seduc inaugura uma nova administração política após 12 anos. Nesse período a rede estadual de educação passou por um forte processo de municipalização do ensino fundamental. Atualmente a rede estadual atende poucos alunos de ensino fundamental das séries finais (9% das matrículas) e percentual pouco significativo das séries iniciais (1,8%). A política atual da secretaria é colocar-se como corresponsável pelos resultados dos alunos dos municípios, inclusive os das séries iniciais. Dessa forma, ela mantém uma célula de educação básica e tem um de seus projetos mais fortes voltado para as primeiras séries – Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic).³⁷

No início do atual mandato na Seduc, a equipe central realizou uma autoavaliação nos seus diferentes setores, e, após a avaliação dos resultados, implementou-se uma nova proposta de organização.³⁸ Alguns pontos definidos nessa nova estrutura organizacional são:

- definição de uma instância de gestão superior – secretário e secretário-adjunto de educação;
- criação do cargo de gerência superior – secretário-executivo;
- reorganização dos órgãos de execução programática em coordenadorias – que gerenciam células de trabalho e de execução instrumental e regional – com núcleos de ação;
- fortalecimento dos órgão regionais – Sefor e Credes.
- Coordenadorias Regionais (Credes e Sefor).

³⁶ Todas as informações explicitadas sobre as políticas públicas para a educação no Estado do Ceará foram obtidas por meio de documentos presentes no *site* da Seduc (<http://www.seduc.ce.gov.br>), de materiais coletados durante a visita técnica e de entrevistas realizadas com a secretária e a equipe técnica da Seduc. Essas entrevistas foram realizadas em março e junho de 2009.

³⁷ Esse programa não será mencionado neste trabalho, uma vez que o seu foco é apenas o ensino médio.

³⁸ O organograma atual da Seduc está disponível no *site* da secretaria.

Os coordenadores regionais foram escolhidos após um processo seletivo diferenciado, realizado por uma empresa contratada pela Seduc, que envolveu prova e entrevistas com os candidatos e promoveu uma escolha centrada no desempenho e no mérito dos aprovados.³⁹ Esse cargo passou a ser considerado como primeiro escalão dentro da estrutura da Seduc, que promoveu seu fortalecimento e cuidou do alinhamento necessário dessa equipe.

Os principais desafios na visão dos interlocutores da equipe central da Seduc são:

- *Uma educação de qualidade com foco no sucesso do aluno*: construir no âmbito da rede uma preocupação constante com a aprendizagem e com o sucesso do aluno.
- *Estruturar um sistema de comunicação eficiente entre Seduc e rede de ensino que funcione em larga escala*: garantir que políticas e princípios que definem as ações da Seduc cheguem ao centro do sistema, que é a escola, com reais possibilidades de ali se desenvolverem e transformarem, para melhor, a realidade educacional.
- *Diminuir os índices de evasão escolar*: a questão do abandono deve ter o *status* de prioridade nos planos escolares.

2.1.1 Descrição de políticas e programas

Para fazer frente aos desafios apontados, a principal preocupação da equipe central da Seduc parece ser conseguir incorporar à rotina das escolas ações cotidianas capazes de converter o trabalho diário de diretores, coordenadores e professores em cuidado com a aprendizagem do aluno e estímulo a sua permanência na escola. Esse “cuidado” em focar sobretudo a aprendizagem do aluno manifesta-se em muitas ações da Seduc que incidem sobre a prática nas escolas e que não estão necessariamente sistematizadas em programas específicos. O acompanhamento das informações das rotinas escolares, o controle de presença de alunos, professores e servidores, a análise de planos de ação escolares, seu acompanhamento e a verificação da sua execução, a não aceitação de metas conservadoras no que diz respeito a melhorar a qualidade do ensino, entre outros, sinalizam para a rede a concepção de educação que a equipe

³⁹ Antes disso eram cargos de forte influência política, cuja indicação iniciava com processo de seleção e terminava com uma lista triplíce para a escolha pelo governador.

central quer que se faça presente nas escolas e os valores que devem nortear as ações e as decisões tomadas no âmbito escolar.

Aprender para Valer

O principal programa da Seduc para o ensino médio, o *Aprender para Valer*, criado através da Lei nº 14.190, de 30 de julho de 2008, é um projeto “guarda-chuva” que integra cinco ações alinhadas com a perspectiva, já citada, de gerar na escola um ambiente de trabalho em favor da permanência do aluno na escola com garantia de aprendizagem. Essas ações, que incidem sobre as necessidades básicas detectadas pela gestão atual da Seduc, são assim denominadas: primeiro aprender, avaliação censitária, educação profissional, professor aprendiz e superintendência escolar.

2.1.2 Fluxo e monitoramento das políticas educacionais

Superintendência Escolar

A atual administração da Seduc considera essencial poder acompanhar a gestão escolar, subsidiar as escolas para que se criem condições de atingir e aprimorar suas metas, realizar intervenções pedagógicas pertinentes em parceria com a direção da escola, garantir que as ações da Seduc sejam bem compreendidas pelas equipes escolares, receber informações do funcionamento geral da rede e conhecer as demandas específicas das escolas. Cria-se, nesse contexto, para cobrir uma lacuna na estrutura da secretaria, a Superintendência, objetivando desenvolver estratégias de acompanhamento e monitoramento à gestão escolar, com foco no aperfeiçoamento pedagógico e na melhoria da aprendizagem dos alunos.

A Superintendência é vinculada aos Credes e deve acompanhar de perto o processo de gestão das escolas. Seu interlocutor principal é o diretor –esse é um cuidado que visa responsabilizar e fortalecer o cargo da direção. Cada superintendente atende de três a cinco escolas (em média), e as visitas devem ser regulares. Ela deve funcionar como parceira da escola e colaborar com as questões pedagógicas locais, partilhando da responsabilidade pelos resultados ali obtidos. A estrutura definida prevê reuniões com o coordenador do Crede, reuniões conjuntas com a equipe escolar e a coordenação do Crede, além de um encontro mensal com a equipe de supervisão da Seduc, que também orienta as ações desse grupo.

O fluxo de informações sai da equipe central via supervisão ou Crede. Cabe à Superintendência levar essas informações para as escolas e auxiliar na implementação das ações solicitadas pela secretaria. A partir desse momento inicia, em paralelo, o monitoramento previsto: o superintendente acompanha como a ação se desenvolveu na escola, qual o seu impacto ou a repercussão, se ela está ou não atingindo os objetivos originais. Ele informa para o Crede e para a equipe de supervisão, quando for o caso, o que está acontecendo. Também utiliza esse canal para levar demandas e expectativas das escolas aos órgãos centrais. Num segundo momento, em acordo com a coordenação do Crede, a superintendência retoma o fluxo, voltando à escola para avaliar as ações com as equipes, cobrar o que for necessário à sua execução e apoiar no que for preciso para aprimorar as práticas voltadas para o sucesso de todos os alunos.

2.1.3 Política de combate à evasão e à retenção

Primeiro Aprender

A partir da constatação de elevados índices de evasão e repetência no primeiro ano do ensino médio, aliado ao baixo desempenho verificado nesse nível de ensino nas avaliações estaduais e nacionais, a Seduc desenvolveu, junto com docentes da UFC e da Uece, um material curricular com o objetivo de minimizar defasagens de aprendizagem. Ele é baseado em conceitos das diversas disciplinas, com foco na leitura e no raciocínio lógico matemático. Pretende-se com esses recursos ajudar o aluno a consolidar as habilidades básicas de compreensão de texto e a abstração e resolução de problemas. O material tem a aula como unidade de organização e envolve três meses de aula: 300 horas/12 semanas. Todas as escolas do Estado receberam os Cadernos do Professor, com orientações didático-metodológicas, e os Cadernos dos Alunos, para os diferentes blocos de disciplinas. O material é autoexplicativo, e os órgãos regionais (Credes/Sefor) realizaram reuniões com os Professores Coordenadores de Área (PCA) das escolas, de forma que esses se tornassem os multiplicadores das orientações para a implementação do programa.

O Primeiro Aprender, produzido com verba realocada do Projeto Alvorada, do MEC, foi implantado em 2008, e, ao final dos três primeiros meses de uso, iniciou-se um processo de avaliação e reformulação que envolveu a maior parte dos professores da rede. Inicialmente, cada escola realizou a avaliação do material

recebido e foi orientada a registrá-la, fornecendo, então, sugestões para aprimorá-lo. Em seguida ocorreram encontros regionais com representação das escolas e, na etapa seguinte, reuniões na Seduc, com representantes de todas as regionais, contando com professores de todas as disciplinas do ensino médio. Eles discutiram os registros que trouxeram e avaliaram novamente o material durante três dias. Levantaram pontos a serem melhorados, verificaram a necessidade de algumas correções e de alterações nos prazos indicados e a possibilidade de expandi-lo para o 9º ano o ensino fundamental, de forma que os alunos possam ter antes esse nivelamento, gerando uma melhor preparação para acompanhar o 1º ano do ensino médio. Ao final desse trabalho, alguns docentes da rede foram indicados para trabalhar em conjunto com os professores da universidade na elaboração da segunda versão do material, utilizada em 2009.

2.1.4 Política de avaliação de qualidade da educação

Avaliação Censitária

O Spaece vem se desenvolvendo ao longo dos últimos anos no Ceará: em 2004, a avaliação do ensino fundamental passou a abarcar todos os alunos da rede, e, em 2008, o ensino médio passou a contar com a avaliação censitária; a partir desse ano as escolas desse nível de ensino passam a contar com informações mais precisas a respeito do desempenho de seus alunos. O novo boletim oferece os resultados, por escola, da análise clássica e da TRI na mesma escala do Saeb, possibilitando comparações mais fidedignas com as avaliações efetuadas pelo MEC. As matrizes de competências e habilidades foram reelaboradas e compreendem os aspectos considerados essenciais pelo Estado, além de compatíveis com as utilizadas nas avaliações do governo federal. A principal alteração decorrente da avaliação censitária é possibilitar associar ao aluno o percentual de acerto em cada uma das questões da prova, o que amplia em muito as possibilidades de atuação pedagógica das escolas e dos professores.

Para ajudar a leitura dos resultados e facilitar sua melhor apropriação, a divulgação deles é acompanhada de reuniões para discutir as informações mais relevantes, e os Credes são incentivadas a realizar reuniões de trabalho sobre esses dados com as escolas de sua região. Existe um grande cuidado da equipe de avaliação em confeccionar um material acessível ao professor e que permita sua utilização como ferramenta de análise e gestão escolar.

2.1.5 Política de diversificação da oferta de ensino médio/ensino profissional integrado

Educação Profissional

Em consonância com a política do MEC do ensino médio integrado, o Estado do Ceará iniciou em 2008, com 25 escolas, o seu programa de oferta diversificada para o ensino médio, que pretende articular a educação profissional e a continuidade dos estudos para os jovens. O modelo de escola adotado nesse projeto é inspirado na Escola Profissional de Pernambuco, e sua concepção conta com a assessoria dos mentores dessa experiência no nordeste do País. A metodologia que dá suporte à escola profissional valoriza o protagonismo jovem – entendido como autonomia e iniciativa para gerir a própria aprendizagem, bem como outras atividades de seu interesse e de relevância social – e estimula o empreendedorismo. São escolas em tempo integral nas quais, no período da manhã, os alunos contam com as disciplinas do currículo regular e, à tarde, entram em contato com as disciplinas de natureza técnica. A construção de um projeto de vida articulado ao desenvolvimento profissional é um dos eixos desse curso. A definição dos tipos de formação técnica oferecida obedeceu ao critério de desenvolvimento industrial das regiões em que se localizam as escolas, bem como às demandas locais do mercado de trabalho. Atualmente são ofertados cursos técnicos de enfermagem, segurança no trabalho, turismo, informática, finanças, meio ambiente, comércio, aquicultura, edificações, agroindústria, estética, massoterapia e produção de moda. Esse projeto conta com recurso obtido junto ao PAR do ensino profissional integrado do MEC.

220

2.1.6 Política de capacitação continuada

Professor Aprendiz

Esse programa estimula um processo de formação continuada no qual os professores da rede são os protagonistas dessa formação, os formadores de seus pares. Eles são incentivados a fazer a comunicação de suas produções acadêmicas – especialização, mestrado, dissertações e teses –, e uma parte delas poderá ser selecionada para publicação. Com o intuito de evitar que os bons profissionais se afastem da sala de aula para envolver-se em outras atividades educacionais, inclui-se nesse projeto de Lei uma linha de incentivo, em parceria com a Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico

(Funcap), que permite à Seduc oferecer uma bolsa como gratificação por um serviço extra de formação continuada ou pela elaboração de material didático, por exemplo.

2.1.7 Política de apoio à continuidade de estudos

Projeto Tempo de Vencer

Esse projeto propõe o aumento da jornada escolar visando incentivar a permanência do jovem na escola por meio da oferta de atividades e espaços educacionais que incentivem o desenvolvimento dos alunos.

Prevest

Oferecido no contraturno para fortalecer o trabalho desenvolvido nas escolas públicas, visando à melhoria da aprendizagem e o sucesso escolar dos alunos a partir da criação de condições de acesso ao ensino superior e a outros processos seletivos, o Prevest foi desenvolvido em parceria com a Prefeitura Municipal de Fortaleza e a Uece, que formularam o material didático reproduzido pela Seduc em apostilas e distribuído para as escolas-polo em que funcionam as turmas com jornada escolar ampliada e oferta de curso pré-vestibular. As escolas-polo foram escolhidas entre as dos municípios sede de cada uma dos Credes e em algumas regiões da Sefor, mas atendem, na medida do possível, a clientela de toda a região. A distribuição das vagas se dá entre alunos de 3º ano e de EJA (ensino médio) selecionados através de análise de histórico escolar.

2.1.8 Política de apoio à implementação do currículo

Universalização dos laboratórios de ciências e de informática

A gestão anterior da Seduc, por meio do Projeto Alvorada, do MEC, garantiu recursos para equipar as escolas com laboratórios de ciências e de informática, mas só em 2009 houve o esforço de estendê-los a todas as unidades da rede de ensino. A instalação desses laboratórios não acontece de forma isolada no planejamento da secretaria. A preocupação de colocar esses equipamentos a serviço do enriquecimento didático levou a uma ação casada que garantiu um professor com tempo de dedicação para apoiar o

trabalho pedagógico nos laboratório de informática e de ciências. Eles devem ser também um importante incentivo à participação dos alunos nas feiras de ciências promovidas pelos Credes/Sefor e pela Seduc.

2.1.9 Política para carreira docente

Incentivos à carreira de magistério

- Salário:⁴⁰ O governo do Estado assumiu o compromisso de oferecer um aumento diferenciado para as classes de professores e policiais. Além da reposição da inflação, um aumento real de salário um pouco superior ao índice de inflação.
- Conforme citado anteriormente, o projeto de lei Aprender para Valer criou a possibilidade de o professor ser remunerado ao envolver-se em outras atividades educacionais, além da sua sala de aula.
- Cargos: Criação do cargo de Professor Coordenador de Área (PCA) – as escolas com mais de 500 alunos (quase a totalidade da realidade do Estado) passaram a contar com um professor coordenador para cada uma das áreas de ensino: Linguagem e Códigos; Ciências da Natureza; Ciências Humanas. São professores que dividem a jornada: de 200 horas passa a ter 100 horas na sala de aula e 100 horas para apoiar a coordenação pedagógica da área na escola.
- Abertura, no segundo semestre de 2009, de concurso público para contratação de 4.000 professores efetivos para a rede estadual de educação do Ceará.
- Processo seletivo para contratação de superintendente escolar.
- Processo seletivo e capacitação em gestão para criação de banco de candidatos qualificados para os cargos de direção e coordenação pedagógica.

2.1.10 Política de incentivo ao protagonismo

O protagonismo juvenil é entendido como uma “premissa pedagógica” e coloca o aluno como um dos responsáveis pela sua aprendizagem; nesse sentido, toda escola é, necessariamente, lugar de protagonismo.

⁴⁰ A equipe gestora da Seduc manifestou interesse em instituir uma gratificação variável em função do resultado dos alunos – uma gratificação avaliada com o objetivo de valorizar bons profissionais e incentivar o magistério a tornar a carreira mais atraente.

E-jovem

[A] proposta é oferecer formação complementar na área de Tecnologia da Informação para jovens egressos e concluintes do ensino médio regular das escolas públicas estaduais, com o objetivo principal de ampliar as oportunidades de inserção destes no mercado de trabalho. [A metodologia utilizada é] semipresencial, mediada por monitor universitário.⁴¹

Com metas como estimular o empreendedorismo, aprender tecnologias de informação e desenvolver projetos de inserção social nas comunidades das escolas, visando criar uma cultura de responsabilidade social, os jovens são capacitados em tecnologia da informação e comunicação, empreendedorismo e cooperativismo, ampliando as chances de emprego e renda nas áreas mais pobres do Estado. Trata-se de um projeto recente que está sendo implantado gradualmente na rede. Apenas uma das dez escolas investigadas conta com essa proposta, e muitas delas nem a conhecem.

Feira estadual de ciências

Em 2009 a Seduc organiza a II Feira Estadual de Ciências e Cultura, que envolve todas as escolas públicas estaduais do Ceará e visa estimular a investigação e o interesse pelo estudo das Ciências. Essa ação conta com um repasse de verba para que os Credes/ Sefor possam realizar as feiras regionais de ciência que credenciam os trabalhos a serem apresentados na feira estadual. O Ceará tem tradição nesse tipo de evento, e seus alunos têm projetos científicos que se destacam inclusive em feiras internacionais.

Grêmios

As agremiações de alunos são estimuladas pela Seduc, que promove pela segunda vez, em 2009, o II Fórum Estadual dos Grêmios Estudantis, com o tema “Grêmios Estudantis: Compartilhando Espaços de Ação”.

2.2 Percepção dos profissionais envolvidos sobre políticas e programas na Secretaria de Educação do Ceará – ensino médio

Os educadores que participaram da pesquisa responderam a questionários e participaram de entrevistas ou de grupo focais nos quais eram apresentadas questões

⁴¹ Texto extraído do site do projeto: <http://www.e-jovem-ce.com>

sobre as políticas da atual administração. A meta era verificar se essas políticas eram conhecidas e qual a percepção desses educadores sobre os aspectos positivos e negativos de cada uma delas. Em grande parte, as ações da atual administração da Seduc foram implementadas em 2008 ou mesmo em 2009, e algumas obedecem a um cronograma escalonado de expansão. Dessa forma, não foi possível coletar informações sobre impacto e monitoramento a respeito de muitas delas, uma vez que ainda não ocorrem nas dez escolas da amostra. A seguir, serão analisadas as manifestações dos grupos envolvidos na pesquisa sobre algumas das ações recentes da Seduc.

Na maioria das escolas pesquisadas no Ceará, os princípios norteadores das ações da secretaria são reconhecidos e aparecem incorporados ao discurso de diretores, coordenadores e professores.

A Superintendência Escolar parece não ser vista como um programa da Seduc, e sim como parte da estrutura da própria secretária, por isso praticamente não foi citada. Os dados qualitativos revelam que a Superintendência foi bem recebida e recebe a aprovação da maioria das escolas, que se mostram satisfeitas com a interlocução e o apoio que recebem; ao que tudo indica, quando funciona dentro da sua concepção original, ela se mostra um auxílio importante para os diretores, um “espaço de interação, num espírito de co-responsabilidade”. Os dados deixam claro que alguns circuitos estão funcionando bem melhor que outros e que, tal como foi concebido o fluxo e o monitoramento das políticas educacionais, depende bastante da capacitação dos profissionais envolvidos. Para a máquina funcionar bem é necessário um superintendente qualificado para a função, com um sentimento de pertença às equipes do Crede e da Seduc e, sobretudo, que saiba quais são os valores a serem preservados durante o trabalho de rotina e o espírito que a Seduc pretende difundir nas escolas. Esse perfil de profissional só pode ser construído a partir de um forte trabalho de equipe dentro dos Credes. É nesse âmbito que se consegue acordar prioridades, afinar olhares e construir práticas que atendam às necessidades locais. É importante que o superintendente seja próximo da escola e visto por ela como um parceiro, mas ele não pode perder de vista seu vínculo primeiro com o Crede e com a Seduc.

Voltando ao Primeiro Aprender, em função do processo de avaliação ao qual o material foi submetido, a Seduc conhece bem as críticas e os elogios por ele recebido. Vale destacar que nessa pesquisa todos os diretores e todos os coordenadores afirmaram gostar do material e reiteram a pertinência do foco do material na habilidade de leitura e defendem a retomada dos conteúdos básicos do ensino fundamental com o intuito de incluir um maior número de alunos em melhores condições de acompanhar o ensino médio. Grande parte dos professores também se entusiasma diante da possibilidade de

atender às necessidades básicas de aprendizagem de alguns alunos e criar oportunidades de avançar com mais gente no conteúdo específico do ensino médio. As críticas ficam concentradas na fala dos professores, que se dividem entre apoiar o programa ou manifestar indignação por abrir mão de parte do conteúdo do ensino médio em nome dele. Aparentemente, o primeiro grupo é maior – foram mais frequentes as manifestações a favor –, mas, entre os que desaprovam, fica claro uma preocupação em oferecer “todo” o conteúdo que o aluno precisa para passar nos exames vestibulares. Esses consideram o material muito simples, superficial, e que deixa muito a desejar quanto ao conteúdo abordado. Esse tipo de crítica revela que tais docentes não estão muito atentos à questão da evasão e das altas taxas de repetência no 1º ano, e sim preocupados com a possibilidade de continuidade de estudos de seus alunos. Vale encerrar este tema mencionando uma observação da secretária que expõe a visão da Seduc sobre a importância do programa:

Não é o material em si que fará a diferença, que trará alguma melhoria. É a dinâmica que se estabelece em torno dele, que deve ocorrer na escola em função de uma maior interação entre os professores. No sentido de a escola assumir como sua a responsabilidade de que todos os alunos leiam melhor, que sejam mais capazes de desenvolver as competências de leitura esperadas para essa etapa de ensino, que possam interpretar o que leem e que dominem os conceitos mais básicos das disciplinas.

Dentro da diversidade de ações da Seduc, que procura oferecer apoio às diferentes demandas do ensino médio, o Prevest tem sido um sucesso de crítica, talvez mais do que de público. Todos os atores ouvidos conhecem o programa e ressaltam a necessidade de contar com esse reforço para os que pretendem seguir estudando em curso superior regular. As queixas escutadas referem-se à distância da cidade mais próxima com a escola-pólo, à dificuldade de transporte para poder ter acesso a esse curso e ao desejo de receber o programa em sua escola. Com relação ao envolvimento dos alunos, percebe-se que se entusiasma com a possibilidade, mas nem sempre possuem o fôlego necessário para seguir no projeto. Alguns pegam as apostilas e, depois de um ou dois meses, param de frequentar as aulas.

O programa E-jovem é bem menos conhecido na rede do que os demais, a julgar pelas respostas das escolas da amostra. Em apenas uma delas o programa estava sendo implantado, mesmo assim ainda não havia começado efetivamente. Nas entrevistas realizadas, ele foi citado por três escolas que elogiaram a proposta.

Um aspecto unanimemente aplaudido por todos da comunidade escolar foi o esforço da Seduc em expandir todas as escolas da rede na instalação de laboratórios

de informática e de ciências, embora persistam alguns problemas que mereçam ser cuidados. Além da lotação do professor responsável pelo laboratório, é preciso insistir na boa manutenção dos equipamentos e na preocupação com a infraestrutura para que possam ser utilizados. Em pelo menos uma das escolas, o laboratório de informática foi instalado em um porão com umidade visível pelas marcas de bolor nas paredes, o que sugere uma vida curta aos equipamentos; em outra há problemas com a rede elétrica, ficando prejudicada a sua utilização. Mas na maior parte dos casos foram construídos espaços novos para abrigar esses laboratórios, e os alunos estão aprovando a mescla entre aulas práticas e teóricas.

3 Paraná

3.1 Política para o ensino médio implementada pela Seed-Paraná

As políticas públicas para a educação no Estado do Paraná foram pautadas,⁴² no governo de Roberto Requião – atualmente em sua segunda gestão –, pela valorização do profissional da educação e por mudanças estruturais, de gestão e de currículo em relação ao governo anterior. Assim, para falar sobre as políticas do Estado para o ensino médio, é preciso contextualizá-las histórica e politicamente e vê-las como parte de um processo.

De 1995 a 2003, durante a gestão Jaime Lerner (gestão Fernando Henrique Cardoso no âmbito federal), as escolas foram induzidas a oferecer apenas o ensino médio tradicional, em três anos. As escolas agrícolas foram fechadas, e o magistério foi praticamente extinto. Nesse momento, a discussão era sobre o ensino médio regular, que estava na rede estadual juntamente com as quatro últimas séries do ensino fundamental, após a municipalização do ensino de 1ª a 4ª, iniciada em 1989. Seguindo as linhas gerais da LDB/96 e, principalmente, do Decreto nº 2.008/97, a ênfase, no que se refere ao ensino profissionalizante, foi na oferta de cursos subsequentes (pós-médio), em recém-criados Centros de Educação Profissional (CEPs), alguns construídos a partir da estrutura física das escolas agrícolas.

Em 2003, com a chegada de Luis Inácio Lula da Silva ao governo federal e de Roberto Requião ao do Estado, abre-se novamente a possibilidade de oferta conjunta

⁴² Todas as informações explicitadas sobre as políticas públicas para a educação no Estado do Paraná foram obtidas por meio de documentos oficiais (vários deles no site da Seed: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>) e das entrevistas realizadas com a Seed e com várias pessoas da sua equipe técnica, principalmente do Departamento de Educação Básica (DEB), que discutiram sobre a elaboração e implementação das políticas voltadas para o ensino médio no Estado. Essas entrevistas foram realizadas em março e junho de 2009.

de diferentes modalidades de ensino, o que é oficializado em 2004, quando o se Paraná torna um dos primeiros Estados a oferecer o ensino médio integrado proposto pelo MEC. De todo modo, embora haja esse alinhamento com a política nacional, essa era uma posição do próprio Estado, que a implementaria mesmo que não houvesse a possibilidade aberta pelo MEC; ou seja, a política de integrar o ensino médio ao profissional não foi induzida pelo nível federal. Até 2008, os investimentos do MEC foram quase insignificantes; atualmente, com o programa Brasil Profissionalizado, os recursos estão sendo disponibilizados para formação continuada, aquisição de bibliotecas e laboratórios e construção de novas escolas.

Na visão dos entrevistados da Seed, a pretendida universalização do ensino médio e a possibilidade de integrá-lo ao ensino profissional requerem forte investimento em infraestrutura. Assim, a Seed desenvolveu projetos em duas grandes vertentes, com o intuito de melhorar o ambiente pedagógico das escolas: a) ampliação do acervo das bibliotecas das unidades escolares da rede estadual (por meio da “biblioteca do professor” e da “biblioteca do aluno”), que contou com recursos financeiros do MEC e com formação continuada para os profissionais que iriam lidar com esses acervos; e b) a implementação do programa Paraná Digital, que busca “difundir o uso pedagógico das TICs” (Paraná, 2009).

Para implementar o Paraná Digital, a Seed atuou em quatro frentes: criou um ambiente virtual para a produção, interação e publicação de dados provenientes das escolas da rede estadual (Portal Dia a Dia da Educação); ampliou as CRTes, que dão suporte técnico às escolas e formação continuada para uso das tecnologias; atualizou e expandiu os laboratórios de informática nas unidades de ensino; disponibilizou para cada sala de aula de todas as escolas públicas estaduais a TV multimídia/TV *Pen Drive* (22 mil televisores de 29 polegadas, com entradas para VHS, DVD, cartão de memória e *pen drive* e saídas para caixas de som e projetor multimídia) e, para cada professor, um dispositivo *pen drive*. Por meio dele, os docentes podem salvar objetos de aprendizagens/recursos digitais (disponíveis no Portal Dia-a-dia Educação) para serem utilizados em sala de aula. Parte desse investimento teve apoio financeiro e/ou técnico do MEC, como, por exemplo, o ProInfo.

No eixo curricular, as DCE foram elaboradas entre 2004 e 2008, com a participação dos professores da rede pública estadual do Paraná e a leitura crítica de profissionais de universidades de todo o Brasil.⁴³ Estão organizadas em disciplinas (e não em áreas) e buscam levar os conteúdos disciplinares às escolas, rompendo com os temas transversais

⁴³ A intenção era ter a colaboração da academia nessa avaliação das DCE, mas também estreitar a relação entre a Seed e as IES, visando a aproximação da formação inicial dos professores à realidade das escolas.

e negando o ensino por competências, previstos nos PCN. As DCE do Estado do Paraná compõem-se de conteúdos estruturantes, básicos e específicos das doze disciplinas de tradição curricular no ensino médio. Nenhuma disciplina pode ter apenas uma aula semanal; minimamente, duas vezes por semana em pelo menos uma das séries do ensino médio. As DCE são iguais para o médio tradicional e para o integrado na parte comum; já a parte diversificada – em termos curriculares e de formação dos professores das disciplinas técnicas – fica a cargo do DET. As disciplinas técnicas têm ementas, e não diretrizes. Na visão de um dos entrevistados da Seed, o MEC não é considerado interlocutor para discutir as diretrizes curriculares, pois continuou se balizando pelos PCN. De todo modo, houve verba do PAR para a impressão da versão final das DCE.

Como o intuito era realizar um processo de construção coletiva das DCE e de investir na carreira e na formação do professor, a Seed promoveu diversas ações, dentre as quais se podem destacar a realização de concursos públicos e vários programas de capacitação continuada, muitos deles promovidos pelo DEB, tais como:

- *Folhas* – programa voluntário de formação *continuada de professores que procura* estimular os docentes da rede pública a escreverem sobre conteúdos e práticas de sua disciplina, de modo que *“seja desenvolvida uma prática de pesquisa no cotidiano escolar e implementadas as Diretrizes Curriculares para Educação Básica da rede pública de ensino do Estado do Paraná”* (Paraná, 2009). *O resultado dessa produção compõe-se de uma série de materiais didáticos voltados para os docentes e os alunos da educação básica, disponibilizados no site Seed.*
- *DEB Itinerante/NRE Itinerante* – projeto de formação continuada descentralizada, com oficinas disciplinares e simpósios sediados nos 32 NREs, possibilitando o contato direto dos técnicos da Seed (Departamento de Educação Básica) com todos os professores de todas as disciplinas da Rede Estadual de Educação. O objetivo do DEB Itinerante de 2007 foi a discussão e difusão das DCE. Em 2009, o DEB Itinerante continuou através dos 32 NREs (Núcleo Itinerante), para promover a “Diretriz em Ação”. A ideia é que os técnicos pedagógicos de cada disciplina dos NREs discutam e façam sugestões práticas relacionando-as aos fundamentos das disciplinas.
- *Simpósios e oficinas pedagógicas*, realizadas durante o DEB Itinerante.
- *Grupo de estudos* – modalidade de formação continuada por adesão, realizada aos sábados nas escolas, onde se discutem temas e textos propostos pela Seed

“que contribuem para enriquecer as discussões das políticas educacionais (...) e para a renovação da prática pedagógica” (Paraná, 2009).

- *Semana pedagógica* – atividade compulsória, prevista no calendário escolar, e descentralizada, pois ocorre simultaneamente em todas as escolas da rede e envolve toda a equipe no início de cada semestre letivo. Nelas são abordados os temas propostos pelos departamentos e coordenações da Seed, mas o modo de organizar as discussões e sistematizar os resultados fica a cargo das equipes pedagógicas das escolas, que também reservam um tempo para o trabalho com as questões internas da unidade de ensino.
- *Hora-atividade* – momentos de trabalho coletivo dentro da escola, com orientação da Seed para que sejam realizados por disciplina, em dias preestabelecidos. Com isso, o NRE pode também organizar suas capacitações. Essa é a única formação que a Seed estimula para ocorrer dentro escola; ela não incentiva as unidades escolares a fazerem outro tipo de capacitação em serviço, pois pode não ser consoante com os princípios das DCE.

Concomitante a essas capacitações, iniciou-se um processo de discussão sobre material didático, quando o PNLEM ainda nem existia. Uma carta foi enviada a todos(as) os(as) diretores(as) das aproximadamente 2.000 unidades escolares, mostrando a irregularidade em se pedir para que os alunos do ensino médio comprassem livros. A partir daí, a Seed chamou a si a responsabilidade de suprir a escola com material didático, o que será feito com o LDP. Ele se constitui um material de apoio para professores e alunos da rede pública paranaense. Sua criação seguiu processo semelhante ao das DCE: contou com a participação dos professores da rede pública e leitura crítica dos docentes de IES. Originado a partir do Folhas, o LDP também “é uma forma de política pública educacional que faz coincidir com o professor a figura do escritor” (Paraná, 2009). A distribuição da 1ª edição ocorreu em 2007, quando todos os docentes receberam o livro de sua disciplina e os estudantes, de todas elas. Paralelamente, o MEC foi consolidando o PNLEM, e, assim, a 3ª edição do LDP só terá livros para disciplinas não atendidas pelo ministério. O LDP recebeu verbas do Proeb e do Promed para impressão da primeira edição.

A Seed conta ainda com três programas de complementação curricular:

- *Viva Escola* – integrado ao programa Mais Educação, do governo federal, é um programa novo da Seed, que procura desenvolver atividades pedagógicas de complementação curricular no contraturno. Para participar dele, cada

escola deve elaborar um projeto a partir de quatro núcleos de conhecimento: expressivo-corporal, científico-cultural, apoio à aprendizagem e integração comunidade e escola. O projeto deve ser submetido à avaliação do conselho escolar, para, então, ser encaminhado ao NRE para apreciação e, depois, à Seed. Se aprovado, cabe ao professor desenvolvê-lo, com um número mínimo de 20 alunos, no período contrário ao das aulas regulares, sempre acompanhado por uma pedagoga. A carga horária é de cinco horas semanais para a realização do trabalho (quatro com o aluno e uma de hora-atividade), com o cunho de complementação educacional. O número de propostas aceitas por escola dependerá do seu porte, e ela deve dar prioridade aos alunos que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

- *Fera com Ciência* – agrega, desde 2008, o “Festival de Arte da Rede Estudantil” (Fera) e o “Projeto Educação com Ciência” em torno de atividades artísticas e científicas, promovidas em oficinas supervisionadas.
- *Eureka* – destina-se ao aprofundamento dos conteúdos curriculares com vista aos vestibulares e é realizado em três modalidades:
 - *material impresso*: o DEB disponibiliza apostilas (para 40% dos alunos concluintes do ensino médio), contendo aulas do ensino médio. As aulas transpostas para as apostilas articulam-se com as 96 aulas gravadas e veiculadas pela TV Paulo Freire. Visa fornecer aos estudantes o aprofundamento de conteúdos disciplinares, para que se preparem para os exames do ensino médio e vestibulares. O MEC disponibiliza recursos do PAR para impressão do material.
 - *TV Paulo Freire*:⁴⁴ vídeoaulas ministradas por professores com experiência em cursos pré-vestibulares, priorizando a preparação do aluno para o vestibular.
 - *TV Paraná Educativa*: programa pré-vestibular público que tem como objetivo auxiliar os alunos em sua preparação para concursos vestibulares, bem como para os exames do ensino médio. É apresentado aos sábados e reprisado aos domingos. (Paraná, 2009)

No Paraná, não há programa específico para recuperação paralela no ensino médio, mas sim reforço contínuo ao longo do ano, concomitante à aula. Há situações isoladas de recuperação no contraturno, propiciadas por meio de programas como o Viva Escola.

⁴⁴ TV Paulo Freire – “um canal exclusivo da educação do Paraná que divulga a história, a cultura, as produções artísticas, literárias e científicas desse Estado” (Paraná, 2009).

A Seed também não possui um sistema próprio de avaliação de desempenho dos alunos. Conforme os entrevistados da Seed, não vale a pena investir nisso se já existem avaliações nacionais que, na sua opinião, independem da gestão e são menos parciais. Embora as DCE estejam pautadas em conteúdos e as avaliações nacionais, em habilidades e competências, a Seed orienta os NREs e as escolas que se utilizem dos resultados do Saeb, da Prova Brasil e do Enem para melhorarem o seu desempenho e o rendimento. Interlocutores da Seed relataram que os resultados são usados para a análise e o planejamento de ações, que ocorrem na semana pedagógica. As escolas que apresentaram os índices mais comprometedores em 2007 entraram para o programa “Superação”, por meio do qual a Seed esperava proporcionar políticas especiais para que essas escolas saíssem dessa situação.

Em termos de carreira, além da realização de concursos públicos (envolvendo modalidades como educação especial, educação profissional e disciplinas da matriz curricular), a Seed instituiu e dispôs em 2004 sobre o Plano de Carreira da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná.

Entres as novas medidas, a Seed passou a incentivar os professores a realizarem produções pedagógicas, que têm gratificação salarial, como é o caso do Folhas e do LDP, além de outros materiais. Isso é visto pela Seed como um programa de incentivo ou de bonificação por mérito. Várias outras formas de capacitação (como grupo de estudos, grupo de trabalho em rede, oficinas) valem pontos para a carreira. Tudo isso permite a progressão na horizontal e vertical a cada dois anos.

A Seed também criou recentemente (em 2007) o novo Nível 3, chamado PDE-PR – Programa de Formação Continuada de Professores. Para entrar nesse nível (último nível da carreira do professor), o docente precisa fazer o PDE. Em gestões anteriores, qualquer professor que fizesse mestrado ou doutorado poderia ter uma promoção em sua carreira; porém, essa exigência gerou uma corrida a cursos fraudulentos, o que nem sempre revertia em benefícios para a sala de aula. Além disso, muitos dos professores que terminavam a pós-graduação não voltavam mais para a docência da escola pública. Agora, por meio do PDE, mestrado e doutorado não contam mais como pontuação na carreira.

Voltado diretamente para os profissionais que atuam na escola, o PDE busca uma formação continuada de caráter teórico-prático, isto é, que possibilite a mudança qualitativa das práticas pedagógicas. Essa formação é desenvolvida por meio de parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, com convênio firmado com 14 IES participantes do programa, em continuidade com o objetivo de fortalecer as relações entre as universidades e as escolas. O PDE busca, assim, valorizar

a carreira docente, propiciando progressão profissional não apenas pela realização de cursos, mas também pelo entendimento de que o professor é produtor de conhecimento e que, como tal, deve produzir pesquisa e material.

No que se refere ao fluxo e monitoramento de suas ações, a Seed do Paraná adota uma postura de não se comunicar diretamente com as escolas; sua comunicação dá-se diretamente com os 32 NREs, via redes virtuais (notes, intranet e internet) ou mesmo por telefone, da Seed aos NREs e desses às escolas, e vice-versa. Há também reuniões técnicas (gerenciais), que acontecem, em geral, três vezes por ano, para planejamento, encaminhamento e balanço. Com o DEB, participam os coordenadores das equipes pedagógicas dos NREs e os técnicos das disciplinas; com o gabinete, participam do chefes de núcleo. O fluxo de comunicação entre os NREs e as escolas também ocorre via redes virtuais e encontros presenciais, entre os NREs e os documentadores escolares ou diretamente com diretores, pedagogos e professores.

A Seed tem um portal educacional na página do governo estadual onde estão disponibilizadas as informações. “Dependendo da ação, adequamos o meio, sendo que já utilizamos mala direta para comunicação com os professores, *folders*, cartazes, *banners*, impressos, malote e jornal.”

232

As diferentes equipes da Seed dialogam com as equipes disciplinares, pedagógicas e de gestão dos NREs, que, por sua vez, têm reuniões com as escolas com o intuito de acompanhá-las e apoiá-las no seu cotidiano. Os técnicos disciplinares e pedagógicos dos núcleos buscam implementar as DCE e ajudar na elaboração do PPP e do plano de trabalho docente; orientar o uso e a produção de materiais didáticos; organizar eventos de formação continuada dos professores (simpósios, grupos de estudos, palestras), entre outras atividades. Como diz uma coordenadora de equipe pedagógica, “dependendo da necessidade, envolve outros setores [do NRE], e daí vai uma pequena caravana para uma escola, normalmente de três a quatro pessoas que fazem o acompanhamento e trazem os dados que nos interessam”.

Como dito anteriormente, os assessores de tecnologia que atuam nos NREs (CRTEs) buscam promover o uso das novas tecnologias, dando apoio técnico à escola e capacitação aos professores para utilização da TV *Pen drive* e seus dispositivos. Cada um desses profissionais tem 10 escolas sob sua responsabilidade. Não há um sistema de supervisão que acompanhe as escolas com a ideia de “fiscalizá-las”.

Os “documentadores” são profissionais que fazem a ponte entre os municípios e os NREs, para as questões administrativas. Os NREs são responsáveis por vários e diversos municípios, e cada um deles tem um documentador. O NRE de Curitiba, em função do número de escolas, é dividido em setores. Esses fazem a ponte entre o NRE e as escolas.

3.2 Percepção dos profissionais envolvidos sobre políticas e programas na Secretaria de Educação do Paraná – ensino médio

Na maioria das escolas pesquisadas no Paraná, as políticas da Seed são conhecidas e reconhecidas, pois os atores veem que a escola voltou a ser valorizada nas duas últimas gestões administrativas. Está havendo investimento na educação com reformas de prédios, investimento em espaços escolares, materiais didáticos e pedagógicos para o desenvolvimento das aulas, valorização dos profissionais e capacitações para os professores. Com esses investimentos, a unidade de ensino tem, na visão da maioria dos atores, mais condições de atender o aluno em suas aprendizagens. Em metade das escolas, a política e os programas da Seed parecem ter sido mais apropriados ou ter tido mais impacto em sua estrutura e funcionamento. Nelas, aparece no discurso a atuação da Seed como relevante para a formação dos professores e o desempenho dos alunos.

Os programas mais espontaneamente citados pelos diretores, pedagogos e docentes das dez escolas são o Paraná Digital e a TV *Pen Drive*, o Viva Escola (presente em nove das dez escolas pesquisadas) e o Fera com Ciência. Todos são muito bem avaliados, embora não contemplem todos os alunos. Entre os técnicos dos órgãos regionais – que também mencionaram prioritariamente esses projetos –, houve a percepção de que o Viva Escola é um programa para combater a evasão e a repetência, já que visa motivar o aluno a ficar dentro da instituição no contraturno. De todo modo, alguns destacam que seu impacto no desempenho dos alunos é indireto ou que não se pode saber ainda sobre esse impacto, dada sua implementação recente. O Paraná Digital e a TV *Pen Drive* são muito bem avaliados por todos os atores, da escola à Seed, passando pelos órgãos regionais.

As DCE são muito bem vistas tanto pelos atores das escolas como pelos chefes e técnicos dos órgãos regionais, que a têm como um eixo norteador para a escola, pois oferecem referências para a prática pedagógica em sala de aula; muitos destacam que elas já trouxeram resultados positivos para a melhoria da qualidade do ensino. Alguns entrevistados – principalmente aqueles dos órgãos intermediários – enfatizam a participação dos professores da rede na construção dessas diretrizes.

O Folhas e o LDP não são muito bem avaliados pelos atores das escolas. Na visão de muitos entrevistados, há resistência ao LDP, “porque há uma superficialidade dos conteúdos. Os professores preferem usar o livro do MEC. É pouco usado e traz benefícios naquelas que não têm livro do MEC. Ele precisa ser melhorado muito ainda” (pedagoga). Outros motivos também são citados: traz poucos exercícios; obriga o professor, por isso mesmo, a refletir mais sobre o conteúdo. Na área de humanas, ele é um pouco mais aceito, mas, em geral, sofre resistência por parte dos professores e dos alunos. A Seed sabe que uns são mais

bem aceitos do que outros. Já entre os chefes de núcleo e os coordenadores das equipes disciplinares/pedagógicas dos NRE, a avaliação é bem melhor – varia de “bom” a “ótimo”. Uma coordenadora de equipe pedagógica afirma que a pouca quantidade de exercícios é um fator positivo, pois exercícios levam à repetição e não estimulam os alunos a pensarem. Em geral, os quadros dos órgãos regionais veem esses dois programas como um material de apoio para o professor na sala de aula, que, consoante com as DCE, também ajudou a disseminá-los. Além disso, têm gratificação salarial, valem para a progressão na carreira e, por isso, valorizam o professor. Houve apenas uma crítica mais específica ao Folhas, por parte de outra coordenadora de equipe pedagógica: na sua visão, a implementação é muito demorada, e o retorno aos professores e as análises precisam ser revistos.

O DEB Itinerante e o NRE Itinerante são percebidos positivamente pelos sujeitos entrevistados das escolas e dos órgãos regionais, pois são vistos como grandes capacitações que atingiram 100% dos professores e proporcionaram mais conteúdo, encaminhamentos metodológicos, troca de experiências e esclarecimento de dúvidas. “Os professores se sentiram valorizados por serem ouvidos quanto às suas necessidades pedagógicas e profissionais” – diz uma coordenadora de equipe pedagógica. Alguns afirmam que a possibilidade de os professores refletirem sobre a prática pedagógica teve um impacto na sala de aula. Vários dos entrevistados pela pesquisa enfatizam que os dois programas foram importantes para difundir as DCE e ajudar na sua implementação. Também há destaque para o fato de eles terem sido ofertados no formato demandado pelos docentes, qual seja, o das oficinas por disciplina. No que se refere especificamente ao NRE Itinerante, os chefes e técnicos dos núcleos destacaram que esse programa de capacitação propiciou maior aproximação entre os técnicos pedagógicos/disciplinares dos NRE e os professores das escolas. As demais capacitações foram também, no geral, muito bem avaliadas pela equipe das escolas e dos NREs. Houve apenas uma crítica à semana pedagógica, feita por uma coordenadora de equipe pedagógica de um NRE: as datas no início do ano – quando se realiza a Semana – coincide com a atribuição de aulas e posse de concurso, o que dificulta que a escola esteja com seu quadro de profissionais completo.

Há uma avaliação consensual por parte dos atores das escolas e dos órgãos regionais de que todos do magistério estão mais motivados com essas mudanças na carreira. O PDE é visto positivamente, mas foi considerado em alguns momentos (tanto pelas escolas quanto pelos coordenadores das equipes disciplinares/pedagógicas dos NRE) como negativo para o seu andamento, pelo fato de retirar – ainda que temporariamente – boa parte do corpo docente da unidade de ensino. Alguns destacam que ainda não se sabe o impacto dessa formação na melhoria da qualidade do ensino.

Nas escolas que possuem o ensino médio integrado, a avaliação dos diretores e pedagogos é positiva, porque é uma opção diferenciada para os alunos. Mas muitos

ressaltam que não há ainda total integração, o que também é percebido pela própria Seed, que o avalia como “bom”. Já alguns técnicos dos órgãos regionais dizem que há uma formação “mais completa, mais sólida”.

Os alunos conhecem a TV *Pen Drive* (a “TV Laranja”), o Viva Escola, o Eureka e o LDP, mas esses últimos não são bem avaliados.

A percepção dos atores da escola vai ao encontro daquela feita pela própria Seed, que avaliou como “regulares” o Folhas e o LDP, e como “bons” o DEB Itinerante e as DCE. Ou seja, o DEB não percebe nenhum de seus programas como “ótimo”, já a TV *Pen Drive*, o Viva Escola e o PDE – desenvolvidos por outros departamentos – foram classificados como “ótimos”. Assim, parece que a própria secretaria, embora afirme não ter um monitoramento sistemático de seus programas, já sabe quais são aqueles mais bem recebidos pelas escolas e aqueles que sofreram maior resistência. Ela tem ciência, por exemplo, de que alguns dos LDPs foram mais bem aceitos do que outros: os de Arte, Filosofia, Sociologia, Educação Física e LEM são mais usados; aqueles das disciplinas com mais tradição curricular, para as quais há maior oferta de outros materiais didáticos, foram usados parcialmente ou mesmo rejeitados, por serem teóricos demais. O índice de adesão ao Folhas está abaixo do esperado.

Desse modo, a Seed e as escolas investigadas parecem ter uma visão mais crítica do que os quadros dos órgãos regionais (chefes de núcleo e coordenadores das equipes disciplinares e/ou pedagógicas dos NREs), que avaliaram os programas, na sua totalidade, como “ótimos” ou “bons”.

Nos grupos focais com as equipes dos NREs, os chefes de núcleo falaram mais das “políticas” da Seed, enquanto os coordenadores de equipes, mais dos “projetos”. Quando se demandou a eles que discorressem sobre os programas da Seed que mais contribuíam para o ensino médio, os primeiros enfatizaram as DCE, os programas de formação continuada e os materiais didáticos, e os segundos lembraram mais do Viva Escola, do Eureka e do Fera com Ciência – assim como os atores das escolas. Em outras palavras, os quadros do NRE que têm contato direto com as unidades escolares (os coordenadores das equipes disciplinares e/ou pedagógicas) e aquele da própria escola parecem se lembrar e valorizar mais as políticas e programas que são, na verdade, “projetos” mais específicos, que geram um resultado imediato mais visível: TV *Pen Drive*, Viva Escola, Fera com Ciência e Eureka. Já uma visão mais articulada das políticas da Seed, quem as têm são os chefes de núcleo, que sabem, inclusive, quais são os programas que estão articulados ao MEC. Isso provavelmente se dá porque eles têm e devem ter, de fato, uma visão mais ampla da Seed.

Nos questionários e grupos focais com os quadros dos NREs, vários coordenadores de equipe disseram que há visitas sistemáticas às escolas – “a todo instante tem alguém do Núcleo visitando as escolas, e isso é diariamente” –, mas essa prática foi contradita em

todas as instituições visitadas, onde os atores afirmam que há, sim, apoio do NRE, mas ele é realizado sob demanda, isto é, conforme suas necessidades. Uma coordenadora de equipe pedagógica confirma isso, ao dizer que são raríssimas as visitas às escolas, por falta de veículos. Além disso, os atores das escolas e dos próprios núcleos revelaram que a estrutura dos NREs é insuficiente para atender a demanda das escolas, pois seus técnicos têm que atender a vários departamentos da Seed. A própria secretaria parece estar ciente dessa sobrecarga. Todos os sujeitos entrevistados reconhecem atualmente no NRE um apoio mais pedagógico e menos fiscalizador e enfatizam a maior proximidade dos núcleos (via equipes disciplinares, pedagógicas e de gestão) com os docentes das escolas.

4 São Paulo

4.1 Políticas para o ensino médio implementadas pela Seed-São Paulo

O Estado de São Paulo tem respondido nas últimas décadas por 20% da matrícula desse nível de ensino no Brasil – 1.723.000 alunos –, 86% dos quais estudam na rede estadual.

A preocupação com a qualidade do ensino e a garantia de permanência bem-sucedida dessa massa de jovens nas escolas levou o governo estadual a desencadear, a partir da segunda metade dos anos 90, uma série de ações articuladas, muitas retomadas pela atual administração.⁴⁵

⁴⁵ As mudanças se iniciariam pela racionalização administrativa e pedagógica da rede estadual (mais de 6 milhões de alunos e seis mil escolas). Até então, todas as escolas estaduais recebiam alunos do ensino fundamental (com oito anos) e médio (com 3 anos). Em 1996, a secretaria faz a reorganização da rede escolar que resultaria em dois tipos de escolas: para os alunos das quatro primeiras séries do ensino fundamental – a escola das crianças – e dos alunos de 5ª a 8ª série do fundamental e do ensino médio – a escola dos jovens. Garantiu, além disso, um ou dois professores coordenadores nas escolas. Esse novo modelo de organização – Escola de Cara Nova – racionalizou a ocupação da rede e possibilitou ampliar a jornada de quatro para cinco horas diárias.

Em 1998, a Seed-SP adota o sistema de progressão continuada para o ensino fundamental – com retenção dos alunos, por um ano, nas 4ª e 8ª séries – e o de progressão parcial ou matrícula por disciplina para o ensino médio. Essas mudanças seriam acompanhadas de recuperação paralela, no contraturno, durante o ano escolar e nas férias. Isso ampliava de 100 a 200 horas a jornada escolar dos alunos com dificuldades.

Com o objetivo de monitorar a qualidade do ensino, a Seed instala, a partir de 1996, o Saresp, de natureza censitária e abrangendo três séries a cada ano. O desempenho da rede escolar nas diferentes séries, com o envio de boletins, a partir de 1997, às escolas e diretorias regionais – comparando o desempenho de cada uma delas com o do Estado e o da sua região –, possibilitou ao governo estadual iniciar a bonificação por mérito ao quadro do magistério, a partir do ano 2000. O valor do bônus era calculado a partir de um indicador que considerava não somente o desempenho acadêmico, mas também os índices de evasão e retenção dos alunos e o absenteísmo dos docentes e equipe pedagógica das escolas e diretorias regionais. Em relação ao ensino médio, a partir de 1998, há um amplo programa de ampliação e adequação de equipamentos e instalações escolares com empréstimo obtido junto ao BID. Esse empréstimo possibilitaria também o envio de recursos diretamente às escolas para projetos por elas desenvolvidos. Além disso, o empréstimo contribuiu para estabelecer diversas parcerias entre a Seed-SP e instituições de reconhecida competência na área, para oferta de ensino profissionalizante pós-médio, a partir de 2000, a cerca de 50 mil alunos por ano, usando instalações ociosas de escolas estaduais ou dos próprios parceiros do ensino regular.

Este capítulo faz uma leitura dos principais eixos da política educacional da Seed-SP no que tange ao ensino médio, propostos a partir de agosto de 2007. Essas mudanças foram estruturadas segundo a perspectiva da administração da necessidade de definir, para a rede estadual, a expectativa de desempenho escolar para cada disciplina e cada série, ou seja, de estabelecer uma base curricular comum na qual a capacitação dos profissionais, a avaliação das escolas e as políticas de pessoal e de remuneração por mérito estivessem fortemente articuladas.

A administração articulou suas principais ações sobre três diferentes eixos:

- a) Base curricular comum – elaboração e implantação do currículo unificado com materiais de apoio; da diversificação curricular e; da recuperação intensiva.
- b) Mudanças no Saresp e criação do Idesp
- c) Bonificação por desempenho e mudanças na legislação da carreira do magistério.

A análise dos documentos e entrevistas efetuadas revela grande articulação desses eixos entre si e com a capacitação de docentes; graficamente, podem ser assim representados:

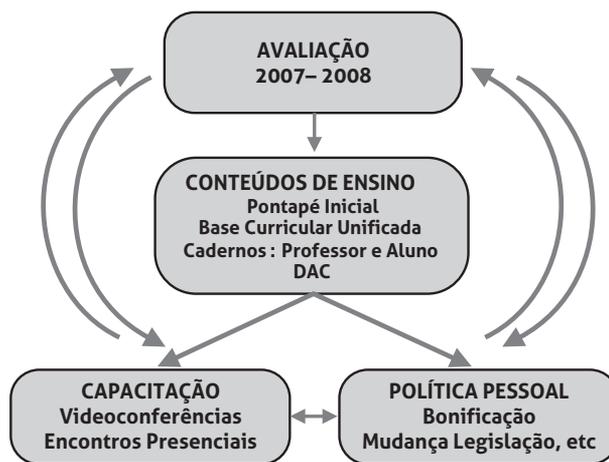


Diagrama 1 – Visão articulada das oito características recorrentes de práticas encontradas no ensino médio dos diferentes Estados investigados

Devido à grande quantidade de profissionais da carreira do magistério, cerca de 200 mil, e ciente da necessidade de capacitá-los para garantir que as propostas e materiais

curriculares fossem por eles desenvolvidos nas salas de aula, a secretaria lança mão da Rede do Saber.⁴⁶

A secretaria buscou capacitar os gestores das escolas e dos órgãos intermediários, além de estabelecer rotinas de capacitação. Organizou, para todas as ações e materiais elaborados, um intenso programa de capacitação dos professores e gestores, com sessões diárias *on-line* e/ou videoconferência e foco nos conteúdos e na gestão do currículo em sala de aula.

Dessa forma, a capacitação para a apresentação e a discussão da proposta e dos diferentes materiais curriculares, incluindo os projetos e materiais de recuperação e enriquecimento curricular, ocorreram, principalmente, através de videoconferências (*streaming*), nas quais era atribuído ao professor coordenador pedagógico das escolas e aos Pcop o papel de multiplicadores da proposta curricular e dos materiais que a apoiava. As orientações também aconteceram através de vídeoaulas e compunham curso *on-line* ministrado a toda a rede. A seguir, cada um desses eixos serão apresentados.

4.1.1 Base curricular comum – elaboração e implementação de currículo unificado, com materiais de apoio, recuperação intensiva e diversificação curricular

Em 2007, devido ao desempenho insatisfatório dos alunos no Saesp, a Seed propõe uma organização curricular unificada referenciada na cultura e em competências e habilidades – com prioridade à competência leitora e escritora, articulada às competências para aprender e contextualizada no mundo do trabalho.

A partir desse perfil de organização curricular, foi elaborada, em 2007, 2008 e 2009, uma série de materiais, encaminhados aos professores e equipes de apoio pedagógico.

Materiais de apoio à implementação do currículo

- Proposta curricular: documento básico contendo diretrizes, princípios e conteúdos, organizado por disciplina. Foi distribuída para todos os professores e equipes pedagógicas das escolas e órgãos regionais no final de 2007.

⁴⁶ Rede do Saber – sistema de educação a distância desenvolvido em 2000 para o Programa de graduação dos professores efetivos sem formação universitária (PEC-Forpro). Composta de computadores e conexões de banda larga instalados nas escolas, permite apostar na formação continuada interligando as unidades escolares e diretorias de ensino.

- Cadernos do Gestor: quatro exemplares distribuídos entre o final de 2007 e durante 2008. Apóiam diretores, supervisores e professores coordenadores no auxílio aos professores quando da implementação do currículo na escola. Oferecem sugestões e orientações.
- Cadernos do Professor: apontam conteúdos, competências e habilidades que os alunos deverão desenvolver e propõem sequências didáticas. Contêm sugestões de aulas, propostas de avaliação e recuperação de estudos. Foram elaborados quatro exemplares, para cada disciplina e série, distribuídos a todos os professores, bimestralmente, em 2008 e 2009.
- Cadernos dos Alunos: quatro cadernos para cada uma das dez disciplinas que compõem o currículo. Bimestralmente enviados a todos os alunos do ensino médio, a partir de 2009, possibilitam a cada aluno ter seu próprio material para fazer leituras e lições de casa e seguir o conteúdo das aulas (as diferentes atividades estão articuladas ao caderno do professor).

Foram produzidos também: vários CDs com textos, imagens e áudio para apoio ao trabalho docente; mais de duzentos vídeos, para orientação do trabalho pedagógico, organizados por bimestre e por disciplina; e cerca de noventa títulos originais para impressão.⁴⁷

Programa de recuperação intensiva (pontapé inicial)

A Seed-SP realizou em 2008, nas seis primeiras semanas do ano letivo, o projeto de Recuperação Intensiva, para recuperação da aprendizagem dos alunos de 5ª série do ensino fundamental até a 3ª do ensino médio. O objetivo era preparar os alunos para receberem, com êxito, os conteúdos dos Cadernos do Professor, ancorados na proposta curricular.

Os materiais da recuperação intensiva, em forma de jornal e com abordagem interdisciplinar, almejavam auxiliar os professores a recuperar a aprendizagem e garantir o domínio das principais dificuldades detectadas pelo Saesp. Eram organizados com dois focos bem definidos, estruturas matemáticas e lingüísticas, buscando reforçá-las sem desprezar as demais disciplinas do ensino médio. Propunham um trabalho conjunto das seguintes disciplinas:

⁴⁷ Esses documentos estão à disposição para consulta no *site* da Rede do Saber. Através do portal interativo “São Paulo faz Escola”, a secretaria recebeu em 2008 cerca de dois milhões de acessos – consultas, análises e sugestões –, feitos por docentes, equipes das escolas e órgãos regionais, pais, alunos e pesquisadores, sobre os diferentes materiais.

- Habilidades de Leitura e Produção de Texto: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física, História e Filosofia.
- Habilidades de Matemática: Geografia, Biologia, Física, Química e Matemática.

Diversificação curricular

As propostas de diversificação curricular tinham como objetivo ir ao encontro das expectativas dos jovens que cursavam o ensino médio, procurando inclusive diminuir as taxas de abandono e contribuir para que alunos evadidos fossem atraídos a retornar à escola. Dois tipos de propostas foram elaborados: enriquecimento curricular e formação profissional.

*Apoio à continuidade dos estudos*⁴⁸

O apoio à continuidade dos estudos é um programa para alunos da 3ª série do ensino médio; busca proporcionar-lhes maiores chances de sucesso na continuidade dos estudos. Possui material diversificado para orientar e guiar os estudantes e prepará-los para os diversos exames simulados, vestibulares, Enem, etc. O programa teve início em abril/2008, no período regular das aulas, com seis horas/aula semanais na grade curricular: Linguagem e Códigos – Língua Portuguesa; Ciências da Natureza e Matemática – Matemática e Ciências Humanas (História e Geografia). Os professores que dele participaram tiveram capacitação específica de 40 horas de duração e materiais de apoio.

O material específico do programa, de natureza interdisciplinar, é o *Guia do Estudante – atualidades vestibular*, editado pela Editora Abril e distribuído gratuitamente nas 3.500 escolas aos 385.000 alunos do 3º ano do ensino médio da rede estadual. O programa inclui também um material didático – a *Revista do Professor*, organizada especialmente para os professores da rede estadual.

Cursos técnicos e profissionalizantes

A atual gestão fez uma opção para oferta de cursos profissionalizantes semelhante à que ocorrera em 2000, ou seja, não integrada ao curso regular. Esses cursos foram ofertados no contraturno e de forma terceirizada, isto é, através de parcerias da secretaria com instituições de comprovada experiência na área, utilizando espaços ociosos das escolas ou das instituições parceiras.

⁴⁸ O apoio à continuidade de estudos é também conhecido nas escolas como Disciplina de Apoio à Continuidade (DAC).

A implantação de cursos de formação técnica concomitantes ao ensino médio para alunos da rede estadual teve início em junho de 2008, na grande São Paulo, com o Centro Tecnológico Paula Souza e a Fundação Roberto Marinho, para a oferta de 50.000 vagas de curso técnico de Gestão de Pequenas Empresas, com 18 meses de duração.

Essas vagas foram distribuídas em 702 escolas das 28 diretorias de ensino da Grande São Paulo, com 1.195 telessalas de atendimento. Os alunos se beneficiam de laboratórios e equipamentos das entidades parceiras, além de amplo programa de estágios.

4.1.2 Reformulação do Saresp e criação do Idesp

O Saresp, criado em 1996, foi reformulado entre 2007 e 2009. Entre as várias alterações apontadas, merecem destaque: utilização da mesma “régua” métrica do Saeb e do mesmo método de análise estatística, para possibilitar comparações mais fidedignas com as avaliações do MEC; e uso de matrizes de competências e habilidades compatíveis com as avaliações efetuadas pelo governo federal.

A partir dos resultados do Saresp 2007 e com base na proposta curricular, a Seed definiu quatro níveis de desempenho,⁴⁹ que determinaram o que os alunos deveriam dominar ao final de cada ciclo, ou seja, as expectativas de aprendizagem para esses grupos. Em 2008, novas mudanças seriam introduzidas com o objetivo de garantir a comparação dos resultados no decorrer do tempo.

A Seed institui a partir de 2007 o Dia do Saresp na Escola, em que toda a equipe escolar analisa e estuda o RPR, que contém exemplos das habilidades avaliadas em todas as disciplinas, por série, e o Boletim de Resultados, que detalha a média obtida pela escola, por série e disciplina, e o percentual de alunos em cada um dos quatro níveis.

Em 2008 a Seed cria um indicador de desenvolvimento da qualidade da educação, o Idesp, que agrega indicadores de fluxo escolar e nível de desempenho dos alunos. Diferentemente do Ideb, indicador do MEC, que considera a média de desempenho na avaliação, o Idesp, indicador de qualidade e monitoramento, baseia-se nos quatro níveis de desempenho delineados a partir das expectativas de aprendizagem da nova proposta curricular e estabelece metas a serem alcançadas por cada escola.

⁴⁹ Em cada escola os alunos foram classificados em quatro níveis de desempenho: abaixo do básico, básico, adequado e avançado.

4.1.3 Bonificação por desempenho e mudanças na legislação da carreira do magistério

Bônus por resultado

A partir da base curricular unificada, da reestruturação do sistema de avaliação e da implantação do Idesp, o governo instituiria, em 2008, a bonificação por desempenho, com o objetivo de estimular cada equipe a atingir as metas propostas.

O governo retomaria, portanto, a proposta de bonificação baseada em desempenho e indicadores de fluxo iniciada em 2000 e descontinuada em 2003. O novo conceito básico da bonificação era premiar toda a equipe de cada escola de acordo com a sua evolução e cumprimento de metas, estabelecidas pelo Idesp, tendo como referencia os resultados do ano anterior.

O valor do bônus é calculado em função da melhora no aprendizado dos alunos, refletida no Idesp. Quando as metas forem cumpridas, todos recebem um bônus de 20% dos 12 salários mensais; no caso de a escola atingir metade das metas, metade do bônus. Não recebem bônus: quem faltar a mais de 1/3 do tempo de trabalho e os aposentados e pensionistas. Supervisores, coordenadores e funcionários das diretorias regionais recebem bônus pela média da região em que atuam.

Mudanças na legislação e na carreira

- Criação de 12 mil cargos para coordenadores pedagógicos nas escolas e oficinas pedagógicas e aumento em 40% dos cargos de supervisores, para garantir maior apoio ao desenvolvimento da equipe escolar e melhoria da qualidade do ensino. Em 1996, a reorganização garantiria um ou dois coordenadores em todas as escolas; na nova proposta, as escolas passaram a ter coordenadores de acordo com os níveis de ensino: um para as séries iniciais do fundamental (de 1ª a 5ª série); um para as séries finais (de 6ª a 9ª série); e um para o ensino médio. Gratificações para a função de professor coordenador atuando tanto nas escolas como nas oficinas pedagógicas.
- Alterações na legislação da carreira do magistério, com o objetivo de diminuir a rotatividade de professores e o absenteísmo:
 - a) aprovação da lei de combate ao absenteísmo (Lei nº 1.041, de 14 de abril de 2008): reduziu o número de abonos e faltas justificadas com atestados

médicos. A medida resultou em queda de 60% no número de faltas do magistério entre maio e dezembro de 2008.

- b) Edição do Decreto nº 53.307, de maio de 2008: delimitou a remoção apenas após 200 dias de efetivo exercício na unidade escolar de origem; buscou fixar as equipes nas escolas e evitar a rotatividade dos docentes, fatores que interferem na aprendizagem dos alunos.
- c) Redefinição do Adicional de Local de Exercício (ALE): 20% a mais na remuneração dos professores de escolas situadas em locais de alta vulnerabilidade como incentivo à fixação das equipes nas escolas.

Quando questionados sobre apoio financeiro e/ou técnico para implementação das diferentes ações acima apresentadas, os representantes da equipe central da Seed declararam não haver recebido qualquer tipo de apoio para essas ações específicas. Os recursos recebidos do governo federal para o ensino médio são os referentes às ações universalizadas pelo MEC para todos os Estados: livro didático e merenda.

4.2 Percepção dos profissionais envolvidos sobre políticas e programas na Secretaria de Educação de São Paulo – ensino médio

243

4.2.1 Proposta curricular

Todos os dirigentes, supervisores e Pcops declararam que a secretaria tem uma proposta curricular para o ensino médio baseada nos PCN, que chegaram a todas as escolas de ensino médio, e que o órgão regional vem monitorando se estão sendo usadas. A maioria informou ainda que recebeu material de apoio para acompanhar as propostas, com exceção da maioria dos supervisores, que declarou não haver recebido.

Quando questionados sobre quem recebeu capacitação para uso da proposta curricular, 93% indicam os coordenadores pedagógicos das escolas; 75%, os diretores; 68%, os professores; 65%, os técnicos dos órgãos regionais; e percentual pouco expressivo aponta os dirigentes regionais. Isto parece indicar que a capacitação foi muito mais direcionada às escolas do que aos órgãos de apoio regional. Talvez isso explique o fato de 66,7% dos Pcops terem afirmado erroneamente que a proposta curricular é organizada por áreas, e não por disciplinas, e o de que 21% considerem a proposta regular ou ruim.

A quase totalidade de diretores e coordenadores fez avaliação positiva da proposta curricular; por exemplo, que ela garante uma linha norteadora e assegura

coerência entre currículo praticado e avaliações externas. Dois diretores manifestaram-se negativamente.

Quando questionados se seguem a proposta curricular da secretaria ou baseiam-se na proposta da secretaria mas fazem alterações para adequá-la à sua realidade, 40% dos diretores e 54% dos professores escolheram essa última alternativa. Esse percentual de resposta a essa alternativa, abaixo da média dos demais Estados (75%), parece indicar que diretores e professores, em São Paulo, ainda estão se adaptando à proposta da secretaria e aos materiais curriculares recém-chegados às escolas.

Os principais pontos positivos declarados foram: atinge todas as escolas; oferece meta clara; enxuga conteúdos; desafia escolas criativas a adequar antigos projetos às novas propostas. Os pontos negativos referem-se à visão de que a proposta é pobre quando comparada ao trabalho desenvolvido pela escola e interrompe ou coloca em risco projetos específicos das próprias escolas.

4.2.2 *Materiais curriculares*

244

Os dirigentes, supervisores e Pcops entrevistados consideram os Cadernos do Gestor bons ou ótimos; a maioria dos diretores e coordenadores também se manifestaram favoráveis a eles. Um único diretor afirmou que não tivera tempo nem interesse de examiná-los, pois havia notado que já os conhecia e aplicava as sugestões neles propostas.

Os Cadernos do Professor e os dos Alunos foram considerados ótimos e bons pela totalidade dos representantes dos órgãos centrais entrevistados. A quase totalidade (93%) dos representantes dos órgãos regionais afirmou que, além da proposta curricular, conhece os outros materiais destinados a professores e coordenadores para implementar a proposta nas salas de aula. Entre esses representantes, 82% afirmaram que os materiais chegaram às escolas, e 78% declararam que o órgão regional participa de monitoramento para verificar se os materiais estão sendo usados, mas não apontaram nenhuma sistemática além da simples observação.

A maioria dos diretores e coordenadores pedagógicos das escolas também se manifestou positivamente em relação a eles. Entre os pontos positivos por eles apontados cabe destacar: organizam o trabalho pedagógico; convidam o professor a rever suas práticas; norteiam o currículo; induzem o professor a trabalhar em grupo e preparar as aulas em conjunto; eliminam a necessidade de cópia do aluno e estimulam alunos e professores a fazer pesquisas; podem ser usados como apoio se o professor já tem

uma proposta definida. Alguns pontos negativos: “amarra” o trabalho do professor; tem especificações e prazos desnecessários; o uso não é acompanhado de orientações eficazes da parte dos Pcops; os Pcops passam orientação de que seu uso é obrigatório.

Entre os professores, aparece quantidade bem maior de críticas aos cadernos, mas, de forma geral, eles se mostraram favoráveis aos materiais. Pontos positivos mais ressaltados: ênfase na pesquisa; prioridade à leitura, obriga o aluno a ler; possibilidade de ser usado de forma articulada com o livro didático. Dimensões negativas citadas: atrasos na entrega; equacionamento inadequado do tempo para realização das atividades; orientações insuficientes dos coordenadores das escolas e Pcops; conteúdo e sequência inadequados; falta de pré-requisitos necessários a alguns conteúdos.

4.2.3 Programa de recuperação intensiva

Entre os dirigentes, supervisores e Pcops entrevistados, 80% consideraram a recuperação intensiva boa ou ótima. Críticas recorrentes foram feitas sobre o tamanho e o formato do Jornal.

Entretanto, se a recuperação foi elogiada por vários diretores e professores foi também duramente criticada por outros tantos. As observações deixam transparecer que não houve preparo suficiente da rede para trabalhar com esse material de conteúdo multidisciplinar que pressupunha os diferentes da escola – professores fazendo um trabalho com estruturas linguísticas e matemáticas para as quais não se sentiam motivados ou preparados. Alguns consideraram a experiência difícil; outros, que o conteúdo era muito fácil para sua escola. Isso deve ter potencializado as duras críticas feitas ao tamanho do jornal, que, quando fechado, era maior do que o tamanho da carteira.

4.2.4. Programa de apoio à continuidade de estudos

Esse programa foi aprovado por todos os entrevistados como ótimo ou bom. Dirigentes regionais, supervisores e Pcops consideram-no fundamental para a melhoria do ensino e para ingresso dos alunos no ensino superior. As respostas apuradas, inclusive entre os representantes do órgão central, indicam que a inclusão do programa na grade curricular melhorou os índices de desempenho dos alunos do 3º ano do ensino médio no Saresp e no Enem. Houve unanimidade quanto à boa qualidade do conteúdo e à metodologia do material guia do estudante.

Professores e alunos, na maioria, também avaliaram positivamente o programa e os materiais. Afirmam que o fato de os materiais abordarem conteúdos presentes na mídia aumentou a receptividade dos alunos a se dedicarem mais às disciplinas de continuidade de estudos.

4.2.5 Saresp – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

Os resultados da pesquisa mostram que o Saresp é muito bem recebido pela rede escolar. Dirigentes, supervisores e PcopS entrevistados, na sua maioria (93%), fizeram uma avaliação altamente favorável do programa de avaliação e do uso dos seus resultados. Também apontaram a existência de materiais específicos de capacitação sobre o uso dos resultados das avaliações destinados aos dirigentes, técnicos de órgãos regionais, diretores e coordenadores pedagógicos das escolas e aos professores. As orientações para uso desses resultados ocorreram em capacitações regionais (92%), através de videoconferência e teleconferência (90%) e horas de trabalho pedagógico nas escolas (100%) e pela troca de informações entre os professores (90%).

Esses entrevistados afirmaram que os resultados foram enviados às escolas (96%) juntamente com os boletins individuais de desempenho (100%) e que a secretaria estimulou os órgãos regionais a pedir às escolas para discutir com os pais e a comunidade os resultados da avaliação. Embora afirmem que há monitoramento das mudanças ocorridas a partir do uso desses resultados, eles somente apontaram comparações entre resultados de diferentes momentos das avaliações.

Além disso, a maioria dos diretores envolvidos declara utilizar e divulgar os resultados da avaliação, e, em quatro escolas, afirmaram que as horas de HTPC são utilizadas para análise de resultados. Da mesma forma, um percentual significativo (85%) dos professores afirma conhecer os resultados do Saresp e utilizá-los no planejamento das aulas, como parte do conteúdo de sala de aula e como parâmetro para identificar dificuldades de aprendizagem.

4.2.6 Bônus por resultados e mudanças na legislação da carreira

O bônus por resultados foi a proposta que recebeu mais críticas e que dividiu as opiniões dos quadros da secretaria, tanto das escolas como das diretorias regionais.

Quando questionados, 53% dos dirigentes, supervisores e Pcops consideraram o bônus por resultados ótimo ou bom, e cerca de 40% o julgaram regular ou ruim. Uma quantidade significativa das críticas refere-se aos critérios usados para atribuição do bônus.

Assim, como ressaltado pelos representantes das diretorias regionais, os diretores e coordenadores também se dividiram, prevalecendo críticas ao bônus. Entre os pontos positivos cabe destacar: aumenta a responsabilidade do professor pelo produto que deve oferecer à sociedade; desestimula o absenteísmo dos professores; valoriza os bons profissionais. Entre os pontos negativos por eles apontados aparecem com maior frequência: critérios de atribuição do bônus são inadequados e provocam descontentamento e sensação de injustiça; deveria ser incorporado ao salário para efeitos de aposentadoria; quando um nível de ensino atinge a meta e o outro não atinge, a escola fica dividida e sente-se prejudicada; deveria ser atribuído pelo índice alcançado, e não pela evolução.

4.2.7 Mudanças na legislação da carreira

Chama atenção o fato de somente 64% dos dirigentes, supervisores e Pcops questionados sobre incentivos à carreira docente afirmarem conhecer a existência de novas gratificações e 50% dizerem que desconhecem a criação de novos cargos e funções ocorridas nos dois últimos anos. Essas respostas surpreendem, pois os supervisores e Pcops foram diretamente beneficiados com o aumento de cargos e gratificações.

Em relação às medidas decorrentes da legislação que restringiu o número de faltas e dificultou o processo de remoção, todos se mostraram favoráveis e declararam que elas já se refletiram nas escolas e nos órgãos regionais. Essas posições favoráveis são facilmente explicadas na medida em que 97% deles afirmaram que há falta de professores e 70% que a secretaria não tem programa específico para suprir essa falta.

Diretores e coordenadores também responderam na mesma direção dos profissionais dos órgãos regionais e consideram as medidas adotadas pela administração, em relação ao número de faltas e à remoção, necessárias e importantes para o bom funcionamento das escolas e a melhoria da qualidade do ensino.

4.2.8 Sistemática de capacitação

Independentemente do enorme empenho feito pela secretaria no que diz respeito à capacitação sistemática dos profissionais das escolas e diretorias regionais, ela foi

considerada insuficiente, e a percepção comum é a de que o uso do conjunto de ações com tecnologias da informação – videoconferência, teleconferência, *streaming* – as caracteriza como formas de divulgação dos programas e não como cursos de capacitação. Dada a grande importância dessas tecnologias para uma pasta do porte da de São Paulo, a secretaria precisará encontrar estratégias para mudar essa percepção, uma vez que apenas 57% dos supervisores, dirigentes e Pcops dizem existir um programa de capacitação continuada para professores. Parece que os diferentes profissionais consideram que se fazem necessários momentos presenciais para discussão e aprofundamento das diferentes propostas e que os coordenadores das escolas e diretorias não têm suprido esse papel. Merecem destaque as avaliações positivas da capacitação “A Rede aprende com a Rede”, onde esse tipo de interação está mais presente e os profissionais compartilham suas diferentes experiências. Essa percepção, também compartilhada por profissionais das escolas, torna-se preocupante quando 75% dos profissionais declaram que as escolas desconhecem de antemão as capacitações que a secretaria realiza ao longo do ano. Além disso, percebe-se nas afirmações ausência de monitoramento das ações, pois, embora 64% afirmem que existem avaliações sobre a qualidade das capacitações e 40% declarem que há estudos de impacto dessas capacitações na aprendizagem dos alunos, os entrevistados não conseguem apresentar detalhes sobre esses processos.

Para concluir, é preciso ressaltar que as diferentes políticas analisadas (currículo, novos critérios para a avaliação, apoio à continuidade dos estudos, materiais curriculares, bonificação por mérito, entre outras) são conhecidas pelos profissionais das escolas e dos órgãos regionais e fazem-se presentes na prática das escolas. Por outro lado, fica claro também que são necessárias ações sistemáticas da administração para melhor esclarecê-las e, assim, vencer as resistências a elas postuladas.

As resistências podem ser mais bem entendidas quando as equipes escolares apontam, com raras exceções, a presença incipiente da supervisão na escola assim como na sala de aula – de supervisores e Pcops – na articulação, implementação e apoio pedagógicos aos programas desencadeados recentemente com o objetivo de auxiliar o professor no enriquecimento de sua prática. Nos grupos focais, alguns diretores e vários supervisores manifestaram-se excluídos do processo de discussão e implementação da proposta e dos materiais curriculares para o ensino médio e afirmaram que gostariam de ter papel mais ativo nesse sentido, em função da grande articulação das propostas com a política de avaliação e bônus.

Além disso, a atuação dos Pcops, principalmente no que se refere aos Cadernos do Professor e aos dos Alunos, deixou a desejar na percepção dos profissionais das escolas e foi considerada, com frequência, não de orientação e suporte à implementação dos

projetos, mas de cobrança e exigência de aplicação exclusiva dos materiais da secretaria, desestimulando mesmo o uso dos livros didáticos pelos professores para enriquecimento curricular.

Fica claro, portanto, que a política de ampliação significativa do número de profissionais de apoio – coordenadores pedagógicos das escolas e dos órgãos regionais, assim como de supervisores – efetuada pela administração só produzirá mudanças na melhoria da qualidade do ensino se a Seed for competente para capacitá-los melhor para atuar na ponta do sistema, isto é, dando suporte às escolas e aos próprios professores na implementação de planos e projetos específicos de cada escola, com metas e estratégias claramente definidas e passíveis de se concretizarem no curto e médio prazo.

