

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/332864935>

Política educacional, gestão e aprendizagem: estudos e pesquisas 1

Book · May 2019

CITATIONS

0

READS

396

2 authors:



Eloisa Maia Vidal

Universidade Estadual do Ceará

94 PUBLICATIONS 240 CITATIONS

SEE PROFILE



Sofia Lerche Vieira

Universidade Estadual do Ceará

57 PUBLICATIONS 319 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Ensino médio, educação profissional e desigualdades socioespaciais: avanços e desafios [View project](#)



Política educacional, gestão e aprendizagem [View project](#)

ORGANIZADORAS
ELOÍSA MAIA VIDAL | SOFIA LERCHE VIEIRA

Política educacional, gestão e aprendizagem

estudos e pesquisas 1



ORGANIZADORAS
ELOÍSA MAIA VIDAL | SOFIA LERCHE VIEIRA

Política educacional, gestão e aprendizagem

estudos e pesquisas 1



Organizadoras

Eloísa Maia Vidal
Sofia Lerche Vieira

Projeto Gráfico

Roberto Santos

Revisão ortográfica

Eleonora Lucas

Editoração

Francisco Oliveira

Política educacional, gestão e aprendizagem: estudos e pesquisas 1 / organizadoras

Eloísa Maia Vidal, Sofia Lerche Vieira. – Fortaleza: 2017

164 p. : il.

Inclui quadros, gráficos, tabelas e referências bibliográficas.

1. Política educacional. 2. Gestão. 3. Aprendizagem. 4. Escolas públicas.
 5. Indicadores educacionais. I. Título. II. Vidal, Eloísa Maia. III. Vieira, Sofia Lerche.
-

SUMÁRIO

Prefácio	5
Bloco Temático 1: Diretores.....	11
Práticas de Gestão em escolas estaduais do Ceará: o legado de um programa. <i>Sofia Lerche Vieira; Eloísa Maia Vidal; Charles Kirschbaum; Willana Nogueira Medeiros Galvão.</i>	13
Diretores escolares e o direito à educação: a mediação das políticas educativas no contexto da prática. <i>Eveline Andrade Ferreira</i>	25
Formação de gestores escolares: estudo em escolas de redes municipais e estaduais do Ceará. <i>Karla Karine Nascimento Fahel Evangelista</i>	35
Perfil dos diretores de escolas públicas municipais no Ceará. <i>Ana Lídia Lopes do Carmo</i>	47
Bloco temático 2: Ensino médio e educação profissional.....	63
A experiência de ensino médio integrado à educação profissional no Ceará a partir de 2008. <i>Ana Léa Bastos Lima</i>	65
Ensino médio e as políticas de formação continuada sob o prisma docente. <i>Jones Baroni Ferreira de Menezes</i>	77
Bloco Temático 3: Avaliação	87
Avaliação de alunos com deficiência: contribuições da sociologia da avaliação. <i>Ana Paula Lima Barbosa</i>	89
Uso do tempo em sala de aula: estudo dos questionários contextuais do Saeb 2015. <i>Iasmin da Costa Marinho</i>	99
Política de avaliação em larga escala e gestão escolar: a experiência do município de Maracanaú, Ceará. <i>Maria de Lourdes da Silva Neta e Willana Nogueira Medeiros Galvão</i> ...	115
O olhar do diretor para as avaliações externas: uma análise em seis escolas de ensino médio no Ceará. <i>Maria Eliane Maia Sousa</i>	127
Bloco Temático 4: Paz e violência.....	141
Os reflexos da violência no ambiente escolar. <i>Letícia Barbosa Soares e Carlos Henrique Viana Dias</i>	143
As políticas públicas e o Saeb: uma visão sob a perspectiva da cultura de paz nas escolas. <i>Terezinha de Jesus Peres Gondim</i>	151
Sobre os autores.....	162

PREFÁCIO

Compreendendo que *é preciso socializar resultados de pesquisa*, este livro reúne resumos de estudos de membros do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), vinculado ao Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Os textos apresentam sínteses de produções do grupo relativa ao período 2016–2017: um relatório de pesquisa, uma tese de doutorado, uma dissertação de mestrado e artigos elaborados com finalidade acadêmica.

O objetivo da publicação, como em outras oportunidades, é divulgar o trabalho de pesquisa do grupo, de modo especial junto àqueles que têm colaborado com nossos estudos na qualidade de entrevistados. Assim fizemos junto a dirigentes municipais de educação e a diretores de escola da região do Maciço de Baturité (VIDAL, VIEIRA e MEDEIROS, 2014), quando, em dois volumes, divulgamos resultados de pesquisa realizada junto a esse público-alvo. O elemento comum desses livros é o tema da educação e do território, problemática que tem se explicitado em nossa reflexão dos últimos anos, sobretudo a partir do projeto patrocinado pelo CNPq – Observatório da Educação no Maciço de Baturité. Em um conjunto de artigos, oferecemos contribuições de pesquisadores, doutorandos, mestrandos e bolsistas de Iniciação Científica ao debate sobre a educação na região (vol. 1). Mediante análise de indicadores diversos em cada um dos 15 (quinze) municípios pesquisados apresentamos subsídios ao planejamento de políticas municipais (vol. 2) no mesmo território. Exemplares desses livros foram distribuídos em evento final de certificação de diretores de escolas municipais toda a região do Maciço que passaram por processo de formação desenvolvido pelo projeto.

Outra publicação com finalidade semelhante refere-se ao livro *Políticas de ensino médio no Ceará: escola, juventude e território* (VIDAL e VIEIRA, orgs. 2016). Neste caso, reunimos informações diversas e originais do relatório produzido pela equipe do Ceará para a pesquisa financiada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e a Fundação Tide Setubal. *Ensino Médio, Educação Profissional e Desigualdades Socioespaciais: avanços e desafios*, focalizou políticas educacionais para o ensino médio em 4 (quatro) estados da federação (São Paulo, Goiás, Pernambuco e Ceará). Além de uma reorganização do relatório, foram também agregados ao livro 2 (dois) artigos produzidos com base em dados coletados na referida iniciativa. Este livro, divulgado em evento realizado no Auditório do Centro de Educação da UECE, em 11 de outubro de 2016, contou com a presença de dirigentes educacionais e entrevistados da pesquisa do Cenpec. O Seminário contou ainda com a presença de estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE, que foram certificados com 1 (um) crédito acadêmico pela participação no evento.

A repercussão da divulgação de resultados das duas pesquisas junto a um público mais amplo e diretamente interessado em questões de política educacional levou o GPPEGA a propor a realização de um seminário anual voltado para a disseminação científica. O presente livro, lançado em seminário com a mesma denominação, é uma concretização de tal objetivo.

A história de um grupo é a história das pessoas que por ele passa(ra)m e que nele permanece(ra)m. Assim, na pesquisa, como em outras esferas da vida. O GGPEGA nasceu na UFC e cresceu na UECE. Foi criado sob minha liderança, na primeira iniciativa do CNPq de criar um Diretório de Grupos de Pesquisa. Inicialmente, dele participaram doutorandos e mestrandos articulados à linha de pesquisa então coordenada por mim, em busca de um fio condutor comum para suas teses e dissertações. Procuramos elaborar um projeto de pesquisa que de algum modo agregasse os diferentes interesses de investigação de seus participantes¹. Dessa iniciativa, nasceu nosso primeiro projeto denominado Estado e Política Educacional: tendências emergentes no Brasil e no Ceará (1985 - 1995), submetido a um edital do CNPq no qual fomos aprovados e que viabilizou nosso primeiro financiamento institucional para pesquisa.

Uma das doutorandas vinculadas ao primeiro projeto financiado pelo CNPq foi a professora Eloísa Maia Vidal. Convivemos em outras iniciativas e, com o passar do tempo, desenvolvemos uma parceria em muitas das atividades de nossa trajetória acadêmica. Juntas fizemos vários estudos e pesquisas e enfrentamos o furacão de ser governo em tempos de escassez. Quando fui convidada pelo governador Lúcio Alcântara a ser sua secretária de educação, Eloísa aceitou o desafio de se incorporar à equipe. Exerceu cargos diversos durante minha permanência de três anos frente à Secretaria de Educação e assumiu a posição de subsecretária após minha saída. Ao retornar à UECE, nos concentramos em uma frente de estudos dedicada a temas de política e gestão educacional e suas repercussões na escola. Dedicamos os últimos 10 (dez) anos de pesquisa predominantemente a essa temática, com vários projetos financiados por agências governamentais e não governamentais.

O grupo sob nossa liderança teve mais de uma denominação ao longo do tempo. Dele nasceram também outros grupos. Por ele se iniciaram e se fizeram pesquisadores profissionais os mais diversos. Alguns de seus membros transitórios a ele retornaram para novos períodos formativos de mestrado ou de doutorado. Outros, estando em lugares distintos da academia, como secretarias de educação e outras instituições, voltaram simplesmente para cultivar a convivência com uma equipe produtiva e evitar que o gosto pela pesquisa fenescesse e também - por que não dizer? - conviver com um grupo marcado por leveza e generosidade no ensinar e aprender.

A experiência de formar novos pesquisadores é empreendimento que envolve desafio e alegria. Desafio porque, para ser pesquisador, não basta conhecimento e domínio de habilidades inerentes à investigação; é preciso ainda um compromisso cotidiano com o fazer científico. Ao verem os produtos resultantes do trabalho dos pesquisadores, muitos acham que eles brotam da inspiração. Os que os fazem bem sabem que não. Como ocorre em tantas outras profissões, os tempos roubados às supostas horas de lazer fazem parte de nossa rotina. Ensinar tal atitude é tarefa complexa; requer paciência e acompanhamento constante. Envolve alegria porque vê-los alçar voo e conquistar luz própria tem o valor proporcionado pelo trabalho socialmente útil. Por isso mesmo, ao ensejo de mais uma produção coletiva, além de textos produzidos por pesquisadores ou estudantes do PPGE acolhemos resumos de membros do grupo que não se inserem nessas categorias. Assim o fazemos no intuito de contribuir para que também eles ensaiem seus próprios voos.

Os textos apresentados nesta coletânea estão organizados numa sequência lógica con-

cebida com o intuito de agregar as reflexões em torno de conteúdos comuns. No caso de trabalhos com duplo foco, optamos por incluí-los na categoria temática predominante. Os eixos de análise são: práticas de gestão e diretores de escola; ensino médio; avaliação; e violência e paz.

No bloco temático sobre práticas de gestão e diretores de escola estão 4 (quatro) trabalhos, descritos a seguir.

Práticas de Gestão em escolas estaduais do Ceará: o legado de um programa, de Sofia Lerche Vieira, Eloísa Maia Vidal, Charles Kirschbaum e Willana Nogueira Galvão apresenta resultados de pesquisa de campo financiada pela Fundação Brava. A investigação focalizou práticas de gestão introduzidas por um projeto apoiado pela referida instituição em escolas públicas da rede estadual do Ceará entre 2001 e 2006. Para identificar o legado da iniciativa, realizou-se análise documental e entrevistas com autoridades governamentais, equipes técnicas e diretores de escolas localizadas em 10 (dez) municípios do Ceará sobre o legado da iniciativa.

Diretores escolares e o direito à educação: a mediação das políticas educativas no contexto da prática, de Eveline Andrade Ferreira busca situar o dirigente escolar no contexto das mudanças ocorridas no processo de promoção da educação enquanto direito público subjetivo, apresentando suas concepções acerca do que seja uma boa política educativa. A partir das pistas lançadas por entrevistas com doze diretores de escolas públicas em três municípios do Ceará, constrói-se um retrato do diretor em seu papel mediador das políticas educacionais que chegam à escola.

Formação de gestores escolares: estudo em escolas de redes municipais e estaduais do Ceará, de Karla Karine Nascimento Fabel Evangelista, discute a formação de gestores escolares procurando responder à pergunta: “quais os conhecimentos e habilidades considerados necessários para o bom desempenho como diretor escolar?”. Para isso, editais de seleção para gestores foram analisados, assim como pesquisa bibliográfica sobre o perfil desejado e entrevistas com gestores sobre o assunto. A formação continuada apareceu como um dos importantes subsídios para a prática desses profissionais.

Perfil dos diretores de escolas públicas municipais no Ceará de autoria de Ana Lídia Lopes do Carmo, analisa o perfil dos diretores de escolas públicas em três municípios cearenses (Caucaia, Fortaleza e Maracanaú), a partir de microdados dos questionários contextuais do Diretor no Spaece de 2014. Os dados reunidos na pesquisa contribuíram para um estudo acerca dos diretores escolares enquanto atores relevantes no processo de gestão escolar e nos permitiram observar que nem sempre o gestor tem o suporte necessário para o exercício de sua função.

No bloco temático sobre ensino médio estão 2 (dois) textos, listados a seguir.

A experiência de ensino médio integrado à educação profissional no Ceará a partir de 2008 de autoria de Ana Léa Bastos Lima, o artigo analisa a implementação do ensino médio integrado à educação profissional no Ceará, pondo acento no contexto histórico em que foi formulada a política e seus principais desdobramentos. A pesquisa demonstrou um tratamento diferenciado dado às EEEP em relação as demais escolas estaduais, visto que possuem seleção de alunos e docentes, modelo diferente para escolha do gestor escolar e melhor estrutura física e mais investimentos.

Ensino médio e as políticas de formação continuada sob o prisma docente escrito por Jones Baroni Ferreira de Menezes, argumenta que o ensino médio deve ser prezado pela qualidade, tendo, entre outras características, de maturar o capital humano para o mercado, sobretudo no tocante à educação profissionalizante e de cidadania. Tal finalidade perpassa por uma qualificação do corpo docente. É nesse ínterim que o texto indaga aos docentes sobre as políticas públicas de formação continuada ofertadas, trazendo suas atitudes formativas, seus anseios e angústias, bem como o impacto no contexto escolar.

No bloco temático sobre avaliação estão 4 (quatro) textos, descritos a seguir.

Avaliação de alunos com deficiência: contribuições da Sociologia da Avaliação, de Ana Paula Lima Barbosa, discute a avaliação de alunos com deficiência a partir da trajetória histórica da avaliação educacional e assumindo formulações do campo da Sociologia da Avaliação. O estudo revela a importância de considerar os interesses dos sujeitos avaliados e, ainda, a necessidade de os sistemas e escolas elaborarem instrumentos de avaliação próprios, capazes de alcançar as especificidades e sutilezas da aprendizagem dos alunos com deficiência.

Política de avaliação em larga escala e gestão escolar: a experiência do município de Maracanaú, Ceará, de Maria de Lourdes da Silva Neta e Willana Nogueira Medeiros Galvão, investiga a influência dos resultados do Ideb (2011 - 2015) no trabalho da gestão em duas escolas do município de Maracanaú. Foram entrevistados os diretores das respectivas instituições de ensino e a coordenadora da cédula de avaliação da SME. Constatou-se que essas avaliações têm modificado e direcionado políticas educacionais, influenciando mudanças na escolha do gestor, na formação docente e na concessão de incentivos financeiros.

Uso do tempo em sala de aula: estudo dos questionários contextuais do Saeb (2015), de Iasmin da Costa Marinho, investiga como os professores assinalam o uso do tempo em sala de aula a partir de um conjunto de questões presentes no Questionário contextual do Professor, da Prova Brasil, divulgados no ano de 2015. O artigo analisa dados do Brasil, Ceará, bem como os cinco maiores do Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): Novo Oriente, Deputado Irapuan, Pires Ferreira, Brejo Santo e Sobral, e cinco menores Ideb: Lavras da Mangabeira, Ipaumirim, Ibaretama, Icó e Umari do estado, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O olhar do diretor para as avaliações externas: uma análise em seis escolas de ensino médio no Ceará, de Maria Eliane Maia Sousa, faz uma avaliação da influência da cultura de avaliações externas e suas implicações no cotidiano escolar a partir de entrevistas realizadas com diretores de seis escolas de ensino médio localizadas em três municípios cearenses. Os dados utilizados pela autora foram cedidos pela equipe que participou da pesquisa *Ensino médio, educação profissional e desigualdades socioespaciais: avanços e desafios*, desenvolvida pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), nos anos de 2015/2016.

No bloco temático sobre violência e paz na escola estão 2 (dois) textos, descritos a seguir.

Os reflexos da violência no ambiente escolar de autoria de Letícia Barbosa Soares e Carlos Henrique Viana Dias, faz uma análise inicial do impacto da violência no ambiente escolar, focando em duas secretarias regionais da cidade de Fortaleza, as Regionais II e V,

utilizando embasamentos bibliográficos para compreender a conjuntura do espaço vivenciado pelos educandos e até que ponto tem impactado em seu desempenho escolar.

As políticas públicas e o Saeb: uma visão sob a perspectiva da cultura de paz nas escolas, de Terezinha de Jesus Peres Gondim, discute a influência das políticas públicas para a inserção da cultura de paz nas escolas, através da análise dos dados do Saeb de 2015 e dos consolidados dos atendimentos da Célula de Mediação Social da Secretaria de Educação do Município de Fortaleza. O artigo busca demonstrar a relevância da construção da cultura de paz, mediante a justiça restaurativa e a educação para a resolução de conflitos. Também reflete sobre as ações a serem desenvolvidas nas instituições escolares, através da mediação escolar.

Na expectativa de que esses textos produzidos pelo Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem contribuam para a reflexão sobre o tema, convidamos o leitor a compartilhar o percurso de nossas descobertas. Para finalizar, voltamos ao mote pelo qual começamos. O empenho em produzir este livro de estudos e pesquisa se justifica por uma razão simples: é preciso socializar resultados de pesquisa.

Sofia Lerche Vieira

Fortaleza, 9 de setembro de 2017.

Referências

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche (orgs.). **Políticas de ensino médio no Ceará:** escola, juventude e território. Fortaleza: Editora Cenpec, 2016.

_____. **Educação e território:** contribuição para o debate na região do Maciço de Baturité, Ceará. Fortaleza: Liber Livro, 2014.

VIDAL, Eloisa Maia; MEDEIROS, Willana Nogueira. **Educação e território:** subsídios ao planejamento de políticas municipais na região do Maciço de Baturité, Ceará. Fortaleza: Liber Livro, 2014.

UFC. FACED. Núcleo de Política Social e Educacional. **Estado e Política Educacional:** tendências emergentes no Brasil e no Ceará (1985 - 1995). Projeto de pesquisa. 1º relatório parcial. Fortaleza: UFC. Março /1997.

Tema 1: Gestores escolares

PRÁTICAS DE GESTÃO EM ESCOLAS ESTADUAIS DO CEARÁ:

O LEGADO DE UM PROGRAMA

Sofia Lerche Vieira

Eloísa Maia Vidal

Charles Kirschbaum

Willana Nogueira Galvão

Resumo

Este trabalho resulta de pesquisa financiada pela Fundação Brava, organização não governamental que apoiou um projeto de práticas de gestão em escolas públicas da rede estadual do Ceará entre 2001 e 2006. Passados dez anos e diante dos bons resultados das escolas cearenses em avaliações nacionais, a instituição se propôs a investigar se houve algum legado do programa que patrocinou. Para tanto, entre dezembro de 2016 e julho de 2017 foi desenvolvido um estudo cujos resultados extraídos do relatório da pesquisa são apresentados neste texto, que discute os procedimentos metodológicos do estudo, descreve ações do programa desenvolvido, analisa a memória dos entrevistados e apresenta considerações finais. Como síntese, pode-se afirmar que a iniciativa deixou um significativo legado de novas práticas de gestão na educação do Ceará.

Introdução

Este texto baseia-se no Relatório Final de pesquisa financiada pela Fundação Brava². Seu objetivo foi investigar a sustentabilidade de práticas de modernização e melhoria de gestão introduzidas por um projeto desenvolvido com apoio da referida instituição no Ceará entre 2001 e 2006 – o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica (PMMEB). Este foi constituído por um conjunto de iniciativas e práticas de gestão com repercussões significativas no âmbito da rede estadual do Estado.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar **se e como** princípios e ferramentas de gestão que fundamentaram o PMMEB se sustentaram ao longo do tempo e se estes vieram a ser reaproveitados ou readaptados por intermédio da presença de novos instrumentos gerenciais, com princípios semelhantes, introduzidos na gestão de escolas estaduais.

1. Metodologia da pesquisa

Para reconstituir a trajetória das referidas iniciativas, recorreu-se à combinação de dois procedimentos metodológicos: análise documental e entrevistas. O primeiro recurso incluiu análise de documentos do programa e outras fontes, incluindo trabalhos de natureza acadêmica. As entrevistas, por sua vez, permitiram ouvir atores estratégicos no processo

2 A Fundação Brava é uma organização não governamental, fundada em 2000, que “visa contribuir para o desenvolvimento do Brasil” mediante o apoio a “projetos de melhoria da gestão pública” e a “líderes transformadores e comprometidos com a construção de políticas públicas eficientes e de alto impacto social”. Conferir: <http://brava.org.br/institucional/quem-somos/>

de formulação e implementação das práticas do programa, bem como agentes responsáveis pela sua execução, mais especificamente diretores de escola.

Os atores estratégicos entrevistados foram dirigentes governamentais titulares de cargos-chave sob a vigência da iniciativa³, membros da equipe técnica da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (Seduc)⁴ e consultores do Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG)⁵, instituição responsável pela concepção e pelo acompanhamento do PMMEB no Ceará. As entrevistas com os atores permitiram reconstituir elementos da trajetória do projeto, bem como as práticas mais marcantes do PMMEB.

A amostra de sujeitos e de escolas foi realizada em conformidade com um conjunto de critérios pré-estabelecidos. Optou-se por entrevistar sujeitos relevantes para a história do projeto no âmbito do governo do Ceará, da Fundação Brava e das escolas beneficiárias da iniciativa. Para a definição da amostra, além dos pesquisadores responsáveis pelo relatório da pesquisa, a Fundação Brava contou também com a assessoria de uma empresa⁶.

A combinação dos critérios estabelecidos para a definição da amostra de escolas gerou 12 grupos de unidades, tendo esta sido constituída por uma escola de cada grupo, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Relação de escolas por grupo amostral e diretor identificado

Grupo	Nome da escola	Município
Grupo 1	CAIC Maria Alves Carioca	Fortaleza
Grupo 2	EEFM Dra Aldaci Barbosa	Fortaleza
	Ivan Pereira de Carvalho Colégio Estadual Prof	Camocim
Grupo 3	Hildeberto Barroso EEM	Itapipoca
Grupo 5	EEFM Professora Carmosina Ferreira Gomes	Sobral
Grupo 6	EEM Tancredo Nunes de Menezes	Tianguá
Grupo 7	Raul Barbosa EEFM	Jaguaribe
Grupo 8	Cornélio Diógenes EEM	Jaguaribe
Grupo 9	Jose Correia Lima EEFM	Várzea Alegre
Grupo 10	Israel Leocádio de Vasconcelos EEFM	Sobral
Grupo 11	EEFM Antônio Mota	Antonina do Norte
Grupo 12	Mauro Sampaio EEFM	Barro
	Presidente Vargas EEFM	Crato

Fonte: Elaborado pelos autores

O trabalho de campo transcorreu em duas etapas distintas. Em dezembro de 2016, foram entrevistados os atores estratégicos mencionados. Em junho de 2017 foram entrevis-

3 Governadores Tasso Jereissati e Lúcio Alcântara; secretários de educação Jaime Cavalcanti Filho, Sofia Lerreche Vieira, Luis Eduardo de Menezes Neto e Maurício Holanda Maia e sub-secretária de educação Eloísa Maia Vidal.

4 Antonia Dalíla Saldanha de Freitas, Marisa Botão Aquino, Daniel Marinho de Almeida, Lúcia Maria Gomes e Marta Emilia Silva Vieira.

5 Vicente Falconi Campos e Izabela Lanna Murici.

6 A empresa contratada foi a TOMARA! Educação e Cultura. Conferir: <www.tomaraeducacaoecultura.com.br>

tados 13 ex-diretores residentes em 11 localidades, sendo 10 municípios e 1 distrito, itinerário no qual foram percorridos cerca de 3.824,80 km. Sempre que possível procurou-se ouvir os entrevistados em seus atuais locais de trabalho. Também foram visitadas 9 das escolas dirigidas pelos mesmos durante a vigência do PMMEB.

2. Criação e implementação do PMMEB

O Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica (PMMEB) surgiu em decorrência de uma articulação direta de Tasso Jereissati, Governador do Estado, então em seu terceiro mandato (1999 – 2002), com o Presidente da Fundação Brava, Beto Sicupira, que manifestou interesse em colaborar com a gestão pública no Ceará e, mais especificamente, com a solução de problemas relacionados à educação. Para implementar a referida iniciativa, conforme assinalado, a Fundação Brava contratou o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG). O trabalho junto à Seduc foi iniciado no ano de 2001, em 23 escolas, passando gradativamente a incorporar outras unidades, até atingir todas as escolas da rede estadual em sua fase final de implementação (2006).

Após o término do governo de Lúcio Alcântara, a Fundação Brava deixou de patrocinar o programa. Quando uma nova gestão se iniciou, em 2007, a política prioritária na educação concentrou esforços noutra direção: a ampliação da já então bem-sucedida política de “alfabetização na idade certa” desenvolvida no município de Sobral, de onde o novo governador fora prefeito.

Embora não tenha havido uma decisão oficial no sentido da extinção do PMMEB, observou-se que as práticas de gestão associadas ao programa foram gradativamente descontinuadas por não constituírem preocupação explícita daquele governo.

2.1 Fases do Programa

O desenvolvimento do PMMEB pode ser caracterizado por 3 (três) etapas distintas, conforme se vê na Figura 1. No primeiro momento, as ações focalizaram a melhoria das condições físicas e de infraestrutura das escolas, recorrendo ao Programa 5S, que trabalha com cinco sentidos (utilização, ordenação, limpeza, saúde e autodisciplina)⁷ e numa amostra de 23 (vinte e três) escolas. Gradativamente, contudo, passou a oferecer mecanismos gerenciais de melhoria da qualidade, ampliando sua esfera de atuação e atingindo um quantitativo maior de escolas até incorporar todas as unidades da rede estadual pública e as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Crede).

A Figura 1 mostra o quantitativo de escolas que integraram as 3 fases do PMMEB no Ceará.

7 O método “5S” é uma estratégia de gestão que integra a filosofia da Qualidade Total, sendo utilizado como etapa inicial e base para implantação de processos que utilizam tal orientação. A denominação tem origem na primeira letra de 5 palavras japonesas: Seiri, Seiton, Seiso, Seiketsu e Shitsuke.

Figura 1 – Fases do PMMEB nas escolas

2001 - 2003	2004 - 2005	2005 - 2006
• 23 escolas-piloto	• 23 escolas-piloto + • 71 escolas certificadas	• Todas as escolas

Fonte: Elaborada pelos autores

Da **primeira fase**, participaram 23 escolas-piloto, uma em cada Crede, as quais foram mensalmente acompanhadas pelas equipes do INDG e da Seduc. Suas equipes de gestão escolar recebem formações específicas dirigidas para o escopo do programa ministradas pela equipe do INDG, como Gerenciamento para Resultados Rápidos; Soluções de Problemas em Grupos; Gerenciamento de Projetos; Painel de Gestão à Vista; Sensibilização de SPG (solução de problemas em grupo) e Padronização na área educacional. Essas escolas continuaram participando das fases subsequentes, vindo, inclusive, alguns membros das equipes escolares a atuarem como formadores das equipes nas novas escolas que aderiram ao PMMEB. Nesse momento, também se inicia a capacitação das equipes técnicas nas Crede, preparando-se para fase seguinte.

A **segunda fase** do PMMEB teve início no governo de Lúcio Alcântara, que assegurou a continuidade da parceria com a Fundação Brava e procurou ampliar o escopo do projeto. Assim, além das 23 escolas-piloto, foram incluídas 71 escolas do interior sob gestão das Crede que participaram, por adesão, ao Selo de Certificação instituído pela Seduc em 2004. As escolas-piloto continuaram a ser visitadas pelas equipes do INDG e da Seduc, e as demais escolas do interior sob gestão das Crede foram acompanhadas prioritariamente pelas equipes do PMMEB regionais, embora recebessem visitas bimestrais e, depois, semestrais das equipes da Seduc e do INDG. Esse selo daria origem, na fase seguinte, à lei que institui o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica (PMMEB) e ao prêmio Escola Destaque.

A **terceira fase** representou a universalização do PMMEB na rede pública estadual, processo que se deu por adesão das escolas, com a institucionalização do Sistema de Acompanhamento do Desempenho da Rotina Escolar (Sadre), da Gestão Integrada da Escola (Gide) e de outras alterações significativas nos procedimentos relativos à premiação criada para reconhecer o esforço das escolas da rede estadual. A Figura 2 mostra os focos prioritários de atuação do PMMEB em cada uma das fases.

Figura 2 – Focos prioritários do PMMEB, por etapa

2001 - 2003	2004 - 2004	2005 - 2005
• Vertente Pedagógica • Vertente 5S	• Vertente Pedagógica • Vertente 5S • Instrumentos de gestão	• GIDE • SADRE

Fonte: Elaborada pelos autores

Como se vê, o programa disponibilizava aos gestores ferramentas, com o objetivo de contribuir para a construção de bases necessárias para a realização do gerenciamento do ensino e da aprendizagem, entendido como a execução do projeto pedagógico da escola. Esse programa foi desenvolvido em duas vertentes: 1) pedagógica, que objetivava a melhoria dos indicadores de desempenho; 2) programa 5S, que se materializava apoiado nos 5 (cinco) sentidos já referidos visando a maior organização, “economia de tempo, dinheiro, materiais e melhor utilização dos talentos humanos, além da saúde física, mental e ambiental”, otimizando, assim, a gestão escolar nas “áreas patrimonial, recursos humanos, físicos e financeiros”. Nessa vertente, estavam também incluídos o estabelecimento de metas para a conservação do patrimônio físico e redução das despesas, evitando os desperdícios e elaborando um plano de ação anual (VIDAL *et al*, 2005, p. 20). Algumas ações do PMMEB são apresentadas no tópico a seguir.

3. Ferramentas de Gestão do Programa

3.1 Ciclo PDCA e outras iniciativas

O PMMEB desenvolveu diversas práticas e ferramentas de gestão no decorrer de sua implementação. A primeira ação a considerar é o Ciclo PDCA, método de gestão utilizado pelo PMMEB. Trata-se de um circuito de gestão integrado por 4 (quatro etapas) – P (PLAN), de planejar, D (DO), de executar, C (CHECK), de checar/verificar e A (ACTION), de agir corretivamente. O método, desenvolvido no Japão, na década de 50, por um professor norte-americano, é bastante conhecido como instrumento de planejamento e gestão estratégica. É orientado para o estabelecimento de metas, elaboração e monitoramento de um plano de ação, verificação dos resultados, padronização e/ou intervenções necessárias.

O Plano de Ação e o Relatório de Três Gerações são ferramentas essenciais ao seu desenvolvimento. Este último é uma ferramenta de gerenciamento do Plano de Ação que contribui para a reflexão da comunidade escolar sobre a execução e eficácia das ações propostas. Refere-se ao que foi planejado (passado), o que foi executado (presente), os resultados obtidos (presente), os pontos problemáticos responsáveis pela não execução das ações de forma eficaz (presente) e as ações futuras (intervenções, prazos e responsáveis) para solucionar os pontos problemáticos (futuro).

Outra importante ação estimulada pelo PMMEB foi o Painel de Gestão à Vista, ferramenta de avaliação e monitoramento. Composta por um conjunto de dados de rápida e fácil visualização, possibilita a publicação bimestral e a análise do planejamento escolar e dos resultados alcançados pela comunidade. O Painel, exposto em local de fácil acesso para todos acompanharem a escola, contribui para a execução das ações e análise dos resultados alcançados. Neles é registrada, no mínimo, a missão e a visão de futuro, os dados gerais da escola e as metas globais do estado.

Os gráficos de acompanhamento por turma/disciplina foram também ferramentas do programa. Disponível no *Microsoft Excel* (planilha eletrônica), permite o monitoramento bimestral das informações relativas aos indicadores de desempenho dos alunos por turma e por disciplina, possibilitando aos gestores, aos professores, aos pais e aos alunos identificar as dificuldades e os avanços do ensino e da aprendizagem naquele período.

3.2 Sistema de Acompanhamento do Desempenho e da Rotina Escolar (SADRE)

O SADRE foi um *software* desenvolvido na tecnologia *web* (acessado via Internet), cujo objetivo era monitorar as informações relativas à gestão escolar, desde a Seduc até o aluno, passando pelas Crede, pelas escolas, pelos níveis e pelas modalidades de ensino, pelas etapas (séries) e pelas turmas. O Sistema possibilitava a interação *on-line* de todas as escolas com a Crede e a Seduc viabilizando as informações em tempo real para as três instâncias do sistema educacional, independentemente da localização geográfica. Eram feitos atualização e *backup* através do Servidor Central da Seduc, condensação e apuração de resultados por meio de relatórios e monitoramento das metas, democratização das informações e acompanhamento e assessoramento baseados em fatos e dados.

3.3 Gestão Integrada da Escola (GIDE)

A Gestão Integrada da Escola (GIDE) foi concebida como instrumento de planejamento e de gestão, visando a integrar os instrumentos de planejamento e de gestão existentes na escola (Projeto Político-Pedagógico – PPPE), o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Foi desenvolvida pelo INDG, com apoio da equipe técnica de acompanhamento ao PPMEB e as escolas integrantes do Programa, tendo sido objeto de discussão, testagem e melhoria entre 2004 e 2005.

Em 2006, a GIDE foi implementada em 100% das escolas da rede estadual do Ceará, tendo como foco: gerenciamento para resultados, enfoque político pedagógico e metas globais e estratificadas. No mesmo ano, a Seduc propôs aos municípios a implantação da GIDE como ferramenta para a construção de uma gestão escolar mais organizada na rede pública de ensino. Em resposta à proposta da Seduc, 131 municípios cearenses assinaram um termo de adesão à implantação da GIDE, de forma representativa, em suas unidades escolares, inicialmente como projeto-piloto.

Em 2008, o governo estadual realizou um estudo sobre um dos principais instrumentos de gestão do PPMEB, denominado *Diagnóstico da Gestão Integrada da Escola* (GIDE). Segundo o documento, o trabalho foi uma iniciativa da Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação, através de sua Célula de Estudos e Pesquisas. Trata-se de um extenso documento de análise sobre “a validade e institucionalidade” da GIDE (CEARÁ, 2008, p. 4).

Em detalhada análise das respostas obtidas, o documento apresenta pontos positivos e negativos relativos à implementação da GIDE. As constatações destacam que a experiência “se deu de forma traumática, tanto para a SME e Crede como para as escolas, tendo em vista uma experiência nova, geradora de muitos conflitos em virtude das diversas alterações feitas no documento, até que ficasse no formato estipulado pela instituição” (CEARÁ, 2008, p. 69).

A despeito de registros quanto às dificuldades iniciais enfrentadas, o Diagnóstico realizado em 2008 constatou que a GIDE viabilizou oportunidades de reflexão conjunta pela escola, não apresentando indicações no sentido de descontinuidade da iniciativa. Havendo ou não decisão formal nesse sentido, a pesquisa pode detectar sinais de que o

PMMEB e, em seu interior, a Gide, deixaram um legado à história da política educacional do Ceará.

A questão da descontinuidade de políticas no país e no estado não chega a ser novidade. Para Nogueira (2006, p. 13), isso se traduz

[...] na interrupção de iniciativas, projetos, programas e obras, mudanças radicais de prioridades e engavetamento de planos futuros, sempre em função de viés político, desprezando-se considerações sobre possíveis qualidades ou méritos que tenham as ações descontinuadas. Como consequência, tem-se o desperdício de recursos públicos, a perda de memória e saber institucional, o desânimo das equipes envolvidas e um aumento da tensão e da animosidade entre técnicos estáveis e gestores que vêm e vão ao sabor das eleições.

Assim, a análise da gestão educacional pode se realizar por meio de várias perspectivas, recortes, cenários e planos. Uma perspectiva importante implica em não reduzir tal análise à mera descrição dos seus processos de concepção e execução, importando apreendê-las no âmbito das relações sociais em que se desenham e se expressam as condições para sua proposição e materialidade (DOURADO, 2007), fato que se confirma mediante a análise da memória dos entrevistados, que revelam a permanência do legado deixado pelo programa apesar do desinteresse do governo estadual pelo PMMEB a partir de 2007.

4. O legado do PMMEB

Analisar o legado do PMMEB é um processo complexo por requerer uma interpretação da visão de diferentes pessoas que tiveram participação no projeto em diversas fases de sua trajetória entre 2001 e 2006. É oportuno observar que, ao evocar a memória, os sujeitos não o fazem de forma homogênea. Uns recordam muito; outros, muito pouco. As lembranças podem ser ressignificadas à medida em que afloram.

As entrevistas com as autoridades governamentais mostraram consenso acerca do caráter estratégico do PPMEB para a melhoria da gestão da educação no Ceará. A equipe técnica da SEDUC, por sua vez, referendou tal perspectiva, ao mesmo tempo em que apontou algumas dificuldades enfrentadas pelo projeto. A primeira delas, ocorreu na relação com a assessoria contratada pela Fundação Brava que, então, não tinha *expertise* no campo da educação. Também foram registradas resistências internas da própria Seduc em relação a uma iniciativa inspirada na filosofia da Qualidade Total, cuja ideologia não encontrava apelo junto a grande parte dos educadores. Visto em seu conjunto, o processo foi compreendido como de aprendizagem mútua entre as equipes da Secretarias e do INDG. Essa assessoria, posteriormente, disseminou o projeto do Ceará em outras unidades da federação tendo, inclusive, patenteado e publicado a GIDE, adotada em estados que contrataram o INDG, depois da experiência de tal instituição no Ceará.

As entrevistas com os diretores de escolas revelaram que, de uma maneira geral, o PPMEB deixou marcas positivas em sua experiência e na gestão das escolas por eles dirigidas. Cabe observar, entretanto, que a lembrança que os mesmos guardam da referida

iniciativa é muito diferenciada, variando segundo seu perfil e a capacidade individual de recordar e de relembrar. Em primeiro lugar, é importante assinalar que houve unanimidade quanto ao reconhecimento das práticas de gestão desenvolvidas no âmbito do PMMEB. O número de práticas lembradas, assim como de outras não lembradas pode ser visualizado no Quadro 2, o qual apresenta uma síntese das iniciativas e o registro das respostas dadas pelos diferentes diretores.

Quadro 2 – Iniciativas implementadas pelo PMMEB mais lembradas pelos diretores entrevistados

Iniciativa	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	Total
O programa (PMMEB)		X	X							X	X			4
Ciclo PDCA	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	11
Plano de ação	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13
Metas de aprovação	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13
Programa 5S	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13
Painel de Gestão à Vista	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13
Gráficos de acompanhamento de turma/disciplina	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	11
Gerenciamento de resultados	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X		10
Diagrama de causa e efeito				X			X	X		X	X	X		6
Controle de despesas (água, luz, telefone)	X	X	X	X		X	X		X			X	X	9
Metas para vestibular e concurso	X	X	X	X		X	X		X		X			8
Padronização de processos	X			X				X	X		X			5
Solução de Problemas em Grupo (SPG)	X				X						X	X		4
GIDE	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	12
Total	12	10	11	11	9	7	10	10	10	10	13	11	8	

Fonte: Elaborado pelos autores

As práticas de gestão lembradas por todos os diretores e identificadas com maior facilidade foram o Programa 5S e o Painel de Gestão à Vista. Com a mesma frequência, mas não com igual entusiasmo, todos recordavam o Plano de Ação e as metas de aprovação. Alguns comentários registram de forma enfática a permanência dessa memória. É oportuno registrar que a GIDE, embora não constasse do protocolo de práticas apresentadas aos gestores, está incluída nessa relação por ter sido lembrada pela ampla maioria dos entrevistados. A única prática de gestão considerada abandonada por todos os entrevistados e não referida como iniciativa renomeada foi justamente a GIDE, objeto, ao mesmo tempo, de paixões e de rejeições.

Dentre as práticas mantidas com novas denominações, cabe referir que foram mencionadas com maior frequência as metas de aprovação, o Plano de Ação e os gráficos de acompanhamento de turma/disciplina, dentre outras. É oportuno lembrar que muitas das práticas que permanecem vivas na memória dos entrevistados estão presentes no Programa Jovem de Futuro, referido por vários diretores como iniciativas que reeditaram aquelas do

PMMEB. É o caso, por exemplo, do Ciclo PDCA que aparece com novas roupagens. Outra iniciativa que se mantém presente nas práticas de gestão adotadas na rede estadual do Ceará é o gerenciamento de resultados.

Como síntese pode-se dizer que, de uma maneira geral, com os mesmos nomes ou não, as práticas introduzidas pelo PPMEB permaneceram. Algumas ficaram de forma mais evidente; outras, menos. Isso porque procedimentos de gestão, independentemente de sua nomenclatura, são universais e, portanto, estão presentes na administração, atingindo, mais cedo ou mais tarde, o setor público. O PPMEB, nesse sentido, configurou-se como um mecanismo catalisador da chegada de tais práticas à gestão escolar pública no Ceará. As barreiras à sua implementação e disseminação para o conjunto das escolas foram motivadas, sobretudo, pela sua associação a práticas neoliberais, contra as quais há forte resistência entre educadores.

É interessante observar que, se na memória das autoridades governamentais houve resistências ao PMMEB, isso não ocorre em relação às entrevistas dos diretores. De uma maneira geral, estes foram unânimes em afirmar que ao chegar nas escolas por eles dirigidas o projeto teve acolhida bastante positiva. O que motivaria visões tão distintas por parte dos dois tipos de entrevistados? Provavelmente, a relação que esses diferentes atores teve com o projeto ao longo de sua trajetória. Enquanto às autoridades chegavam opiniões que circulavam no âmbito da Secretaria de Educação, a visão dos responsáveis diretos por sua implementação não referendava tal impressão.

Considerações finais

A pesquisa permitiu identificar uma resposta positiva ao objetivo central da investigação, mostrando que, de algum modo, o PMMEB deixou um legado não apenas na memória dos que vivenciaram a formulação e a implementação do programa no Ceará, como em evidências identificadas nas escolas visitadas durante o trabalho de campo.

Com base na análise documental e nos depoimentos dos entrevistados, é possível afirmar, como síntese que **algo ficou** e **algo se foi** do conjunto de práticas introduzidas pelo PMMEB. Ficou um reconhecimento indiscutível da importância de práticas de gestão capazes de incorporar o planejamento de ações e o acompanhamento criterioso dos estudantes na escola. Nesse sentido, é viável supor que o gerenciamento de resultados e o plano de ação inquestionavelmente foram práticas que ficaram. Outras, por sua vez, a exemplo do Programa 5S, da GIDE e do Método da Solução de Problemas em Grupo (MSPG) se foram.

As razões para a permanência de determinadas práticas e o desaparecimento de outras não são objetivas ou mesmo óbvias. Com base no que se viu, é possível formular algumas hipóteses explicativas tanto para as dificuldades que motivaram a descontinuidade do Programa, como as razões que contribuíram para a permanência de algumas das práticas de gestão por ele implementadas.

Elementos de descontinuidade

Uma das possíveis explicações para as dificuldades enfrentadas pelo PMMEB diz respeito ao fato de que as práticas gerenciais que o programa buscou introduzir durante sua vigên-

cia foram um tanto precoces para a cultura institucional então vigente. Outro fator a considerar teria sido o curto intervalo temporal relativo à duração do programa. Sendo esse um fator chave na implementação de políticas, é possível supor que uma duração mais longa poderia ter contribuído para uma consolidação mais efetiva das práticas de gestão perseguidas.

Embora a iniciativa não tivesse sido ostensivamente descontinuada, a falta de interesse do novo governo, aliada a outros fatores, foi responsável pelo gradativo desaparecimento da iniciativa. Mesmo sem ter sido decretado extinto, o PMMEB acabou. Se desapareceu como programa, permaneceu, entretanto, nas mentes daqueles que o vivenciaram. A constatação mais curiosa da pesquisa é que o programa acabou, mas não acabou.

Para além dessas dificuldades, vale mencionar que a retirada de apoio financeiro e técnico por parte da Fundação Brava pode ter contribuído de forma significativa para a abrupta inflexão de rumos no programa. A tendência ao não reconhecimento de ações desenvolvidas por administrações sucedidas por outras, sobretudo quando há mudança política significativa, é prática comum na gestão pública brasileira. É oportuno registrar que o PMMEB não foi um caso particular de descontinuidade, pois outras iniciativas, desenvolvidas por governos que antecederam a gestão de Cid Gomes (a saber, as gestões de Tasso e de Lúcio), também foram descartadas.

Elementos de continuidade

A análise das entrevistas junto a diretores que participaram do PMMEB permite afirmar que, de uma maneira geral, os princípios do programa se sustentaram em práticas de gestão por eles desenvolvidas *a posteriori*. A maioria das escolas visitadas pela equipe de pesquisa possui visíveis sinais de boa organização do espaço interno, com áreas de convivência agradáveis, senso de ordem e disciplina, podendo tais características estarem associadas ao legado do 5S.

Em grande parte das escolas, é possível constatar a presença de uma cultura de visualização do progresso da gestão e dos alunos, assim como de resultados em vestibulares e em concursos. O painel de Gestão à Vista ou instrumento similar foi também identificado em várias unidades. Com base no que foi visto e ouvido, pode-se dizer que uma cultura de planejamento e de gerenciamento de resultados não apenas sobreviveu, como foi fortalecida ao longo do tempo por outras iniciativas desenvolvidas posteriormente, apresentando evidências de um forte legado do programa.

Considerando a coincidência no tempo, é possível identificar alguma articulação entre instrumentos gerenciais e ferramentas de gestão propostas no PMMEB e o modelo de gestão por resultados adotado pelo estado a partir do governo Lúcio Alcântara. A análise documental do referencial adotado não permitiu identificar evidências nesse sentido.

Há semelhanças entre a política de *accountability* educacional implementada pelo MEC a partir de 2005 e políticas e práticas adotadas pelo Ceará antes mesmo da presença do PMMEB, lembrando que esta foi uma das primeiras unidades federativas do país a adotar procedimentos de avaliação externa junto às escolas. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace) foi criado em 1992. É importante ressaltar que

os critérios adotados para a concessão do Selo Escola Destaque guardam visível similaridade com a fórmula de cálculo do Ideb. Não é possível afirmar, porém, se houve qualquer intencionalidade nesse sentido; apenas novos estudos poderiam confirmar tal hipótese.

Algumas práticas de gestão escolar adotadas pelo governo Cid Gomes a partir de 2007, portanto depois da conclusão do programa, guardam similaridade com os princípios orientadores do PMMEB. Tal é o caso do Programa Jovem do Futuro, do Instituto Unibanco, referido por alguns diretores como tendo semelhanças com a iniciativa apoiada pela Brava.

Referências

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Diagnóstico da Gestão Integrada da Escola (GIDE)**. Fortaleza, SEDUC, 2008.

DOURADO, L.F. políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007 921 Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso 24 ago. 2017.

ICE. **Manual Operacional Uma Nova Escola para a Juventude Brasileira Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Modelo de Gestão - Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE). Disponível em: <http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/Manual_ModeloGestao.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

TOMARA! Educação & Cultura. **Nota Técnica à Fundação Brava**. São Paulo, 8 de maio de 2017.

NOGUEIRA, F. A. Continuidade e Descontinuidade Administrativa em Governos Locais: Fatores que sustentam a ação pública ao longo dos anos. **Dissertação de Mestrado**, apresentada à Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2006.

VIDAL, E. M.; FREITAS, A. D. S.; GOMES, L. M.; VIEIRA, M. E. S. e PINTO, W. P. O passo e o compasso: caminhos da modernização da gestão escolar no Ceará. In SEDUC. **Gestão escolar e qualidade da educação**. Fortaleza, 2005. p. 65 – 92.

DIRETORES ESCOLARES E O DIREITO À EDUCAÇÃO: A MEDIAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Eveline Andrade Ferreira

Resumo

Este estudo busca situar o dirigente escolar no contexto das mudanças ocorridas no processo de promoção da educação enquanto direito público subjetivo. Nele são apresentados elementos referentes ao papel do diretor na mediação das políticas que chegam à escola, discutindo suas concepções acerca do que seja uma boa política educativa. Utiliza-se entrevistas semiestruturadas com doze diretores de escolas (estaduais e municipais) de altos e baixos Ideb, em três municípios do Ceará. Os resultados apontam as políticas que visam à aprendizagem dos alunos como tradução de “boa política educativa”. Num contexto em que o diretor é o mediador das políticas educacionais que chegam à escola, a sua construção identitária está relacionada aos mecanismos utilizados para “reinterpretar” essas políticas.

Introdução

Este estudo busca situar o dirigente escolar no contexto das mudanças ocorridas no processo de promoção da educação enquanto direito público subjetivo, que se desdobram no dia a dia na escola. A Constituição do Brasil de 1988 trouxe uma grande mudança para educação quando definiu o ensino fundamental como direito público subjetivo. Essa mudança provocou repercussões não somente no ordenamento jurídico, mas, sendo fruto de uma mudança na visão da educação decorrente do processo de redemocratização do país, também impôs que a educação adquirisse um patamar de maior relevância.

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Ao ressaltar a educação como um direito de todos, a Carta Magna reafirma o princípio da igualdade, *sem distinção de qualquer natureza* (conforme prescrito no artigo 5^o), deixando claro, para todos os que a fazem, que a perspectiva inclusiva deve prevalecer, de modo alcançar as pessoas em condições mais adversas de escolaridade. A Lei Maior, além de confirmar o estado como o promotor do direito social, procura ressaltar o papel da *família* e a *colaboração da sociedade*, traduzindo o anseio dos educadores por uma mobilização geral em prol da educação. Na visão de Carneiro (2010, p. 42), “a responsabilidade da família e do Estado com a educação é um entendimento universal, transformado em norma legal, tamanha a importância que o mundo civilizado a ela atribui”.

8 O artigo 5^o determina: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...)”, segundo os incisos apresentados no decorrer do artigo.

Nesse sentido, a legislação determina a obrigatoriedade do ensino para crianças e jovens dos quatro aos dezessete anos, tornando-o direito público subjetivo. Enquanto direito, essa obrigatoriedade está pautada nos valores e nas normas da sociedade. (REALE, 2002). A dimensão do público remete ao Estado enquanto soberano responsável por atuar na tutela do bem coletivo. Quando é elevado ao patamar de direito subjetivo – novidade da Constituição Federal de 1988 –, integra o grupo dos direitos que conferem permissão jurídica para o uso das faculdades humanas (TELES JÚNIOR, 1977), ou seja, o direito à educação é inerente à condição humana. O direito subjetivo autoriza exigir do Poder Público o cumprimento imediato de uma norma ou a reparação do mal sofrido por seu descumprimento.

Apesar desse *entendimento universal* em torno da educação, as garantias do direito não se operam sem conflitos no campo da prática. Observam-se desafios de ordem operacional sinalizados por significativos índices de distorção idade-série, elevados números de alunos por sala de aula, além das taxas de evasão e de repetência (em especial nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio).

As discussões oriundas dos desdobramentos do artigo 205 da Constituição Federal produzem diversos efeitos (entre eles, uma gama de dispositivos infraconstitucionais) cujas manifestações se entrecruzam no cotidiano escolar, exigindo uma gestão capaz de lidar com as decorrências nas dimensões financeiras, administrativas e pedagógicas da escola.

Mas como se trata de um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido e, para isto, a primeira garantia é que ele esteja inscrito no coração de nossas escolas cercado de todas as condições. Nesse sentido, o papel do gestor é o de assumir e liderar a efetivação desse direito no âmbito de suas atribuições. (CURY, 2006, p. 3).

Neste artigo, são discutidos elementos trazidos pelos diretores de escolas na busca de *efetivação desse direito*. Para tanto, além da produção do discurso que ocorre no âmbito da legislação educacional, devem-se considerar os discursos produzidos por esses sujeitos no microespaço da escola. O texto apresenta elementos referentes ao papel do diretor no processo de mediação das políticas educacionais que chegam à escola, discutindo suas concepções acerca do que seja uma boa política educativa.

A perspectiva norteadora da análise considera que, no processo de mediação das políticas educacionais, apresentam-se as concepções construídas por estes sujeitos acerca do direito à educação e do dever de educar. Essas concepções, além de perpassarem pelo prescrito por políticas de formação ou orientações das redes de ensino, não deixam de apresentar as marcas das construções individuais e dos condicionantes dos territórios em que se inserem.

1. Metodologia e sujeitos da pesquisa

A metodologia qualitativa envolveu a pesquisa em campo com realização de entrevistas semiestruturadas com doze diretores de escolas (estaduais e municipais) de altos e baixos *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*, em três municípios do estado do

Ceará. Para a realização da pesquisa em campo, foi necessária a definição de critérios para a escolha dos diretores entrevistados. No intuito de visualizar diferentes realidades, optou-se por utilizar o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁹ como critério para a escolha da amostra. Dessa forma, foram selecionados três municípios: um de baixo IDH, um de médio IDH e outro de alto IDH – capazes de permitir uma comparação entre distintas realidades de um mesmo território. Outro critério utilizado referiu-se à existência de pelo menos duas escolas de ensino médio – aspecto relevante, sobretudo, para definir os municípios de médio e baixo IDH. Por fim, o critério de localização reuniu os municípios na mesma mesorregião geográfica do estado, no caso, a intitulada Noroeste Cearense, o que garantiu viabilidade para a realização da pesquisa.

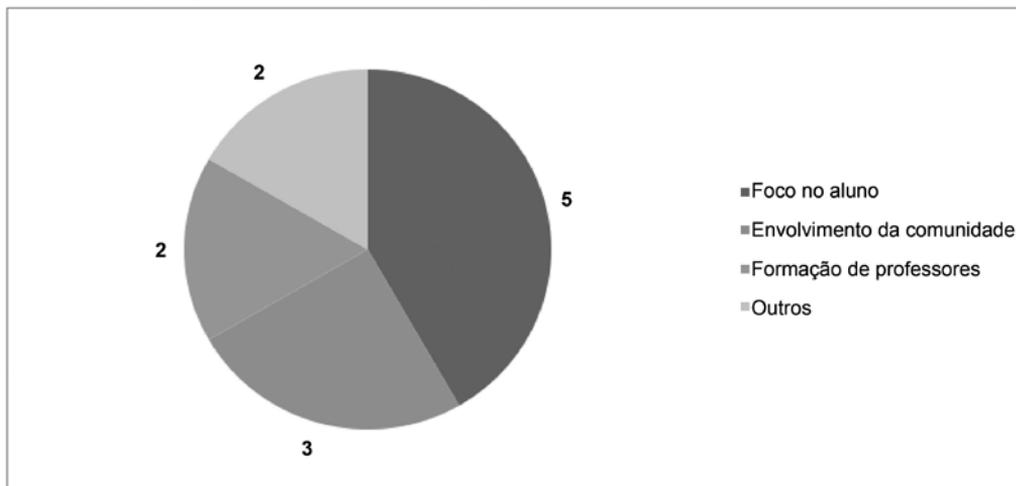
Dessa maneira, os municípios cearenses escolhidos para este estudo foram: Maspê (médio IDH), Sobral (alto IDH) e Viçosa do Ceará (baixo IDH). Em cada município, foram escolhidas quatro escolas: duas estaduais e duas municipais. Como critério para suas escolhas, foi utilizado o Ideb. No intuito de abranger diferentes realidades também no interior dos municípios, a amostra deveria envolver escolas de alto e de baixo Ideb.

As escolas representam realidades bem distintas. Mesmo quando pertencentes à mesma dependência administrativa e/ou localizadas na mesma comunidade, elas apresentaram características peculiares, assim como seus diretores, discursos bastante diversos, como é possível constatar a partir da próxima seção.

2. Concepções acerca de políticas educativas

Nesta seção, apresentam-se as respostas dos diretores para a pergunta: “O que você considera uma boa política educativa?”. As concepções descritas pelos diretores podem sinalizar como as políticas são recepcionadas pela escola, assim como as pistas para se compreender o princípio que rege as convergências e divergências com as políticas definidas em nível macro.

9 O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. O objetivo da criação do IDH foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento (<www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>. Acesso em: 26 jan. 2017).

Gráfico 1 – Definição dos diretores de uma boa política educativa

Fonte: Elaboração da autora

A maior parte dos diretores definiu uma *boa política educativa* como aquela que visa, de alguma forma, atender prioritariamente aos alunos. Nesse grupo de respostas, foram reunidas as referências a algum aspecto da aprendizagem do aluno.

Uma política que se preocupe verdadeiramente com os alunos. Em primeiro lugar, ela tem que ter esse objetivo. Não seja simplesmente aí mostrar resultados que possam favorecer a A ou B governos, né? (Diretor de escola estadual com alto Ideb e alto IDH).

O depoimento do diretor supracitado revela que sua concepção de educação co-munga com a definida no artigo 205 da Constituição Federal, quando reza que a educação “visa ao pleno desenvolvimento do aluno”. É explícito que os “bons resultados” devem envolver aspectos que estão para além dos índices de rendimento dos alunos – inclusive, em parte alcançados pela escola do diretor em questão. Infere-se, da fala do diretor, que mais do que “políticas de governo”, as políticas educativas precisam ser consideradas “políticas de Estado”, no sentido de que, além de contínuas, sejam capazes de abranger os anseios das diversas instâncias da sociedade e essencialmente associadas à construção de cidadania.

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder as demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade. (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

Neste sentido, e em síntese, as “boas” políticas educacionais deveriam ser, essencialmente, políticas de Estado. Entretanto, no Brasil, as condições históricas e culturais corroboram no sentido de que

A coisa (*res*) pública com frequência é um instrumento para o alcance de objetivos específicos de grupos e classes. Com isso, as visões de governos – e, portanto, dos grupos que nele se alternam -- sobrepõem-se ao plano de Estado. A Educação apresenta longos prazos entre semeadura e colheita, por isso ressentindo-se das sinuosidades e das incoerências da atuação governamental. (GOMES, 2011, p. 3).

Esses *longos prazos entre semeadura e colheita* exigem que o compromisso com a educação se sobreponha aos interesses de classes/grupos, garantindo a continuidade da política educacional. No âmbito da produção dos discursos na escola, faz-se mister, além da continuidade, a participação da comunidade na produção dessas políticas. Essa discussão passa a compreensão de como essas mesmas políticas são definidas.

Outros depoimentos de diretores que defendem que as “boas políticas educativas” devem ter o foco no aluno ressaltam, em específico, a questão da aprendizagem.

(...) Para mim, é quando traz bons resultados e que dá oportunidade a todos. É ver nossos alunos entrando nas universidades, é ver nossos alunos no mercado de trabalho, é ver isso acontecendo. É ver a escola lotada de alunos porque a comunidade acredita, confia. (Diretora de escola estadual com baixo Ideb e médio IDH).

As falas partem de realidades bastante distintas: escolas municipais e estaduais, com elevados resultados de rendimento e com baixos resultados, em municípios de diferentes IDH. Apesar dessas diferenças, apontam a aprendizagem dos alunos como tradução de “boa política educativa”. O depoimento da diretora vislumbra os ensejos que essa aprendizagem pode representar ao final da educação básica, como a entrada do aluno na universidade ou o ingresso no mercado de trabalho, ambos aspectos contemplados pela Constituição Federal (no artigo 205). A diretora ressalta ainda que esses resultados mencionados garantem a credibilidade da comunidade, traduzida pela elevada matrícula dos alunos. Quando a entrevistada remete à “oportunidade a todos” traz à tona a cidadania como termo latente nos discursos dos diretores.

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito de a criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. (MARSHALL citado por CURY, 2002, p. 249).

Se, no contexto de produção do discurso, em nível macro, são imprescindíveis as considerações da lei, assim como as contribuições dos grandes pensadores, no chão da escola essas reflexões renascem com as nuances próprias dos territórios em que se originam, mas carregam no cerne a mesma inscrição de luta por igualdade de condições.

Para além da aprendizagem dos alunos – ou como um pré-requisito para ela – uma diretora descreve que a “boa política educativa” deve observar a saúde dos alunos, em especial no seu aspecto psicológico.

Era se dentro das escolas tivesse... é porque agora é a escola que está fazendo tudo, sabe? Até o cartório eleitoral vem aqui e “quem são os alunos de 16 anos que ainda não tem título?”... Só um exemplo. Mas se tivesse na escola psicólogos, (...) pois está precisando demais. É só alunos? Não. Tem professores. Tem muito professor tirando licença. Aqui já tem dois professores que tiraram licença porque não tão aguentando o ritmo – essas tecnologias tão muito alvoroçadas, muito corridas mesmo... (Diretora de escola estadual com alto Ideb e médio IDH).

A rápida referência à incursão do cartório eleitoral na escola, assim como às tecnologias, denota as muitas demandas que escola tem de responder. Não surpreende, portanto, que esse volume de demanda possa, em maior ou menor grau, estar associado às causas dos problemas psicológicos enfrentados por alunos e por professores. O que a diretora aponta como “uma boa política educativa” encontra respaldo na Constituição Federal, em seu artigo 208, inciso VII, quando afirma que o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de, entre outras coisas, “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de (...) assistência à saúde” (BRASIL, 1988).

A preocupação com o bem-estar das pessoas na escola remete a registros feitos por diretores ao afirmarem que “boas políticas educativas” devem estar voltadas à formação dos professores.

Nós temos que começar tudo pela formação dos nossos professores. Formação. Para que eles possam saber o que estão fazendo em sala de aula. Porque muitas vezes são graduados, pós-graduados, mas falta algo específico para eles. Eu acredito que uma formação para eles seria ideal. Acredito que um incentivo maior em questão de salário também seria muito interessante (Diretor de escola municipal com baixo Ideb e baixo IDH).

Vale observar que as referências à necessidade de políticas de formação de professores partam dos dois diretores de escolas municipais de baixo IDH. Isso pode sugerir que a questão é mais acentuada no contexto dessa rede municipal, o que se confirma no depoimento da diretora de escola municipal de alto Ideb que reclama “professores capacitados para ensinar a sua área”. Além disso, a fala do diretor aponta para uma questão que tem alcançado expressão na literatura educacional nos últimos anos: a formação pedagógica

dos professores. São muitos os estudos na área da Didática e da Prática de Ensino voltados para essa temática, mas a formação, assim como as condições de trabalho e de salário, dos professores permanece como questão a ser discutida no campo da educação.

Ainda no grupo das respostas que apresentam o “foco no aluno”, chama a atenção a reflexão proposta pelo diretor.

Uma boa política educativa seria aquela que tem como princípio a equanimidade e não aumente a desigualdade, porque ninguém é igual a ninguém, não tem como. Nós temos aqui quase 700 alunos, todos são diferentes, em vários sentidos: psiquicamente, fisicamente, em proficiência, realidade social... E se eu trago uma coisa padronizada como é a bonificação, eu acabo não provendo uma distribuição de igualdade (Diretor baixo Ideb, baixo IDH, estadual).

A fala do diretor evidencia uma reflexão sobre a prática da gestão das políticas na escola. O entrevistado estabelece críticas a uma característica inerente às políticas de avaliação em larga escala que predominam no estado: a bonificação¹⁰, ressaltando os prejuízos de sua lógica para a garantia da igualdade dos alunos. Ao desconsiderar as influências dos fatores socioeconômicos no rendimento dos alunos, as avaliações em larga escala acabam caminhando no sentido contrário aos anseios democráticos.

Ora ela [educação] é o caminho para que as Luzes (Universais) se acendam em cada indivíduo, a fim de que todos possam usufruir da igualdade de oportunidades e avançar diferencialmente em direção ao mérito, ora ela é uma função do Estado a fim de evitar que o direito individual não disciplinado venha a se tornar privilégio de poucos. (CURY, 2002, p. 248).

Uma educação que seja “caminho para que as Luzes se acendam” precisa considerar as diferenças das mais diversas naturezas. Os diretores entrevistados compreendem e imprimem em sua experiência diária a luta que representa levar em conta esses elementos. Desse modo, as “boas políticas educativas” se aliam à gestão escolar no sentido de garantir a igualdade de oportunidades, num contexto de diferenças.

Entre as definições dos diretores acerca de uma boa política educativa, destacam-se as falas referentes ao *envolvimento da comunidade*. Os diretores evidenciam a necessidade de políticas que garantam a participação das famílias na educação dos alunos. Na legislação, o dever da família para com a educação está determinado na própria Constituição Federal (artigo 205), juntamente com o Estado.

Esse dever responde por dois tipos de fatores associados ao desenvolvimento do indivíduo: fatores de hereditariedade e adaptação biológica e fatores de transmissão ou de

10 A bonificação, no sentido aqui exposto, refere-se à prática de premiar escolas, professores e/ou alunos com base em seus resultados nas avaliações em larga escala. A premiação pode variar de aportes financeiros para as escolas e professores (neste caso, através de 14º salário, entre outras formas) à distribuição de notebooks para os estudantes com melhores notas.

interações sociais (CARNEIRO, 2010, p. 42). Além disso, o artigo 229 determina que os pais “têm obrigação de assistir, educar e criar os filhos menores (...)”. Quando não há o cumprimento desse artigo, configura-se o crime de abandono intelectual¹¹. Apesar dessas medidas no âmbito da legislação, as políticas decorrentes destas ainda têm apresentado resultados muito aquém dos desejados. A lei, sem dúvida, contribuiu, sobremaneira, para garantir as elevadas taxas de matrícula e de frequência dos estudantes, mas os diretores apresentam carências noutra dimensão da participação da família, que é o acompanhamento. Sem dúvida, a gestão pedagógica da escola pode tornar-se difícil sem a participação dos pais; daí a relevância do estabelecimento de políticas que possam atrair a família a partilhar a gestão pedagógica da escola.

Uma diretora registra que há a tentativa de resolver a questão da aprendizagem do aluno, fazendo a escola assumir, inclusive, o papel que deve ser dos pais. Mas a própria diretora admite a existência de uma parte do processo educativo que somente a família pode executar.

Outro elemento que dificulta essa aproximação trata-se da própria realidade de vulnerabilidade social¹² que caracteriza as comunidades das escolas deste estudo.

Agora, os eventos da escola que a gente faz são muito chiques, para cair o queixo. Para eles se sentirem importantes e virem bonitos *pra* participar. Tem que criar coisa bonita para que o marginal também venha bonito, né? E vem. Vêm de calça comprida tudinho e ficam ali no cantinho olhando. Olha, nossa mobilização aqui é grande nesse sentido, mas tem melhorado a comunidade. De primeiro, eles tomavam caderno do menino no caminho, tomavam lápis, tomavam borracha, tiravam as calças dos meninos para fazer sexo com os meninos... quando chegavam esses meninos aqui tudo rasgado, chorando, gritando... o que é que eu ia fazer, meu povo? Chamar o Conselho Tutelar. Mulher, era um desespero isso aqui. Hoje está a maior tranquilidade do mundo, porque eles deixaram de fazer essas besteiras com os meninos. Às vezes, era só mesmo para meter medo nos meninos, para os meninos não virem para a escola. Mas a gente conquistou. (Diretora de escola municipal de baixo Ideb e alto IDH).

11 Previstos no Código Penal, no capítulo III, intitulado “Dos crimes contra a assistência familiar”. O artigo 244 descreve os crimes de abandono material, afetivo e intelectual. Este último ocorre quando “o pai, a mãe ou o responsável deixa de garantir a educação primária de seu filho sem justa causa. O objetivo da norma é garantir que toda criança tenha direito à educação, evitando a evasão escolar. Dessa forma, os pais têm a obrigação de assegurar a permanência dos filhos na escola dos 4 aos 17 anos. A pena fixada para esta situação é de quinze dias a um mês de reclusão, além de multa. Outra forma de abandono intelectual por parte dos pais estabelecida pelo Código Penal é permitir que um menor frequente casas de jogo ou conviva com pessoa viciosa ou de má-vida, frequente espetáculo capaz de pervertê-lo, resida ou trabalhe em casa de prostituição, mendigue ou sirva de mendigo para excitar a comiserção pública” (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2017).

12 Aqui compreendida como “desajuste entre ativos e a estrutura de oportunidades, provenientes da capacidade dos atores sociais de aproveitar oportunidades em outros âmbitos socioeconômicos e melhorar sua situação, impedindo a deterioração em três principais campos: os recursos pessoais, os recursos de direitos e os recursos em relações sociais” (KATZMAN citado por MONTEIRO, 2011, p. 3).

A fala da diretora denuncia a realidade violenta que ela é impelida a enfrentar. O depoimento que começa tratando dos eventos para a comunidade como estratégia de gestão, acaba por descrever uma estratégia de sobrevivência da escola. Uma estratégia de construção pela comunidade de um novo sentido para a própria escola. As estratégias para enfrentar essa realidade partem muito mais das ações criativas da equipe escolar no intuito de gerar diálogo com os grupos da comunidade do que da ingerência de qualquer tipo de política. Considerando que o fim último das políticas educacionais é a promoção da cidadania, a mediação das políticas educacionais somente poderá acontecer em contextos em que sejam garantidos os direitos básicos e o respeito à integridade humana.

Os depoimentos indicam que, para se tornarem efetivas, as políticas públicas devem considerar a realidade de vulnerabilidade social das escolas como requisito para a efetivação de direitos.

Entre as respostas dos diretores, é válido registrar um depoimento que define uma “boa política educativa” como aquela que conta com o compromisso da secretaria de educação do município. O diretor sinaliza que uma “boa política educativa” consiste na parceria entre a escola e outras instâncias da organização do sistema de ensino. Esse pensamento tipifica um momento histórico de redemocratização do país em que se preconiza um regime de colaboração em prol da educação. A matriz conceitual da proposta prevê não uma relação hierarquizada entre os entes federativos, mas um sistema cooperativo. Isso demanda clareza das funções, assim como autonomia de cada instância. Quando a secretaria municipal e os órgãos estaduais realizam seu papel de acompanhamento e apoio, a gestão tem seus esforços potencializados.

Considerações finais

Este artigo procurou situar o dirigente escolar no contexto das mudanças ocorridas no processo de promoção da educação enquanto direito público subjetivo, que se desenvolvem no dia a dia na escola.

As condições concretas dos espaços investigados influenciam de modo evidente a compreensão de políticas educativas apresentada pelos dirigentes escolares. Nesses espaços e sob a influência dessa compreensão, a territorialização das ações dos sujeitos acontece, delimitando novas normas e formas.

No exercício cotidiano de promoção do direito à educação, através da mediação das políticas educativas, os diretores recorrem de maneira decisiva a sua capacidade de simbolizar e representar significados – capacidade essa adquirida em seu percurso de construção identitária que envolve elementos individuais e coletivos. Um exemplo reside no fato de que as estratégias para enfrentar a violência – que caracteriza a condição de vulnerabilidade social das escolas da amostra – partem muito mais das ações criativas do diretor no intuito de gerar diálogo com os grupos da comunidade do que da ingerência de qualquer tipo de política. Num contexto em que o diretor é o mediador das políticas educacionais que chegam à escola, a sua construção identitária está relacionada não somente aos mecanismos utilizados para “reinterpretar” essas políticas, mas também à influência exercida sobre as pessoas que participam desse processo no âmbito da gestão escolar.

Percebe-se, contudo, que há dificuldades por parte dos diretores escolares em compreender a definição de políticas educativas, o que se configura como um desafio a ser enfrentado na formação de gestores. Os discursos são convergentes no sentido de que o foco deve ser a aprendizagem dos alunos, ainda que para isso sejam necessárias resoluções em relação a variados fatores de influência direta ou indireta (como a participação das famílias, a violência, a bonificação etc.).

Assim como o *direito à educação* precisa ser “inscrito no coração das pessoas”, os resultados deste estudo indicam que as políticas educativas também precisam. O empenho do diretor escolar para promover a mediação dessas políticas contribui sobremaneira neste sentido.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso 17 mar. 2017.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 17^a ed. Petrópolis, Vozes, 2010.
- Conselho Nacional de Justiça. 2017. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/80241-entenda-a-diferenca-entre-abandono-intelectual-material-e-afetivo>>. Acesso em: 14 mar. 2017.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **O direito à educação: um campo de atuação do gestor**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, N° 116, p. 245 - 262, 2002.
- GOMES, Cândido Alberto. **Regime de Colaboração**. Textos para consulta. UNDIME, CONSED, 2011.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo a política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr/jun. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 mar. 2017.
- REALE, Miguel. **Lições Preliminares de Direito**. 27 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.
- TELLES JÚNIOR, Goffredo. Direito Subjetivo I. *In*: FRANÇA, R. Limongi (Coord). **Enciclopédia Saraiva de Direito**. São Paulo: Saraiva, 1978.

FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES: ESTUDO EM ESCOLAS DE REDES MUNICIPAIS E ESTADUAIS DO CEARÁ

Karla Karine Nascimento Fabel Evangelista

Resumo

Este estudo discute a formação de gestores escolares implementada no Brasil que vem modificando o perfil desses profissionais. Com o objetivo de investigar quais são os conhecimentos e as habilidades considerados necessários para o bom desempenho como diretor escolar, utilizou-se a pesquisa bibliográfica para coletar o perfil adequado, a análise documental dos editais para identificar as exigências legais e entrevistas com gestores para entender a visão destes em relação ao assunto. No tocante à formação, existe convergência entre autores e editais, mas difere da legislação educacional. Percebeu-se nas entrevistas que a experiência docente e a prática no cargo se destacam, assim como a colaboração do amadurecimento pessoal para o profissional.

Introdução

Este estudo discute as iniciativas de formação de gestores escolares que têm sido implementadas nos últimos anos no Brasil e que vêm modificando o perfil desses profissionais visando a melhorar a qualidade da escola. Trata-se de um texto que pretende responder à questão: “quais são os conhecimentos e as habilidades considerados necessários para o bom desempenho no exercício da função de diretor escolar?” a partir da análise dos editais de seleção para o cargo de diretor escolar, da literatura sobre o tema e de entrevistas.

O estudo ora apresentado prioriza a formação docente, mas não perde de vista o valor da experiência profissional dos gestores para exercer sua função na escola. Sabe-se que o desenvolvimento profissional e a capacitação para o trabalho escolar também se dão nas vivências dos diretores e nas aprendizagens adquiridas.

O posicionamento dos autores adotados para fundamentação teórica lançou luzes sobre quais caminhos seguir na construção do trabalho e na compreensão e explanação dos achados de pesquisa. Para construir a metodologia deste estudo, utilizou-se de autores como Prodanov e Freitas (2013), entre outros. Sobre a gestão escolar optou-se por escritores como Castro (2000), Libâneo (2001) e Lück (2010, 2009, 2000). No tocante à formação inicial e continuada, autores como Charlot (2006), Pimenta (2010) e Fernández, Palacios e Gutiérrez (2016) auxiliaram na análise da contribuição dessas formações para a prática dos diretores. Já no que se refere diretamente à formação dos gestores escolares, uma discussão recente no âmbito nacional, contou-se com as colaborações Vieira e Vidal (2015, 2014), Vieira (2011) e de outros autores.

O presente estudo divide-se em quatro tópicos. No primeiro, é apresentado o caminho construído para desenvolver o estudo, desde a identificação do tema até a delimitação do objeto de estudo e da amostra. Posteriormente, vê-se a contribuição teórica de alguns autores e as orientações legais sobre o papel do diretor escolar e seu desempenho na escola.

Na terceira seção, segue-se com a discussão sobre os editais de seleção coletados observando os critérios mínimos exigidos para participar de tais processos e sua consonância ou dissonância com as indicações legais. Na quarta, a análise das falas dos diretores entrevistados, assim como de sua visão no tocante aos processos seletivos e aos elementos de sua formação necessários para o exercício da função.

Nas considerações finais, apresentam-se os achados de pesquisa que elucidam os questionamentos do estudo e aborda os destaques da investigação ampliando a compreensão que se tem sobre os diretores escolares e os elementos (conhecimentos e habilidades) que podem (ou não) colaborar para sua atuação nas unidades escolares.

1. Caminho metodológico

A metodologia é importante para a elaboração do trabalho científico, pois compreende o caminho de aprendizagem percorrido pelo autor para alcançar seus objetivos e auxilia no processo de construção do conhecimento. Para Prodanov e Freitas (2013, p. 14), a aplicação de técnicas e procedimentos é o que traz validade científica ao conhecimento produzido.

A revisão da literatura sobre a área possibilitou a identificação do conjunto de conhecimentos e de habilidades exigidos para a assunção ao cargo de diretor escolar que são considerados importantes para o bom desempenho de sua função, bem como mapear as orientações legais e indicações propostas para que os diretores sejam bem-sucedidos em seu propósito profissional. Na sequência, realizou-se uma pesquisa documental sobre dos editais de seleção de diretores, nos quais se apresentarem os critérios mínimos exigidos para assumir o cargo, tal como os conteúdos cobrados ao longo dos processos seletivos estudando “dados que ainda não receberam tratamento analítico e nem foram publicados” (VIEIRA, 2002). Recorreu-se também à utilização de entrevistas com diretores das escolas selecionadas para a amostra deste estudo. O uso da entrevista, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 195), consiste em uma conversa com viés profissional a fim de obter informações sobre um assunto relevante para diagnosticar ou explicar o que se pretende.

Antes da pesquisa em campo, foi realizado um levantamento bibliográfico, gerando um mapeamento do perfil dos gestores escolares apontados pelos teóricos. Essa etapa considerou o cuidado com a confiabilidade das fontes e das informações coletadas. Entre os autores pesquisados, pode-se exemplificar alguns que estudam a respeito da gestão democrática (FREITAS, 2000; LIBÂNEO, 2001), gestão escolar (CASTRO, 2000; GRACINDO, 2009), formação continuada (MARIN, 1995; PIMENTA, 2010), além dos que abordam a discussão teórica sobre a legislação do ensino na formação dos gestores escolares (VIEIRA e VIDAL, 2015; VIEIRA, 2011).

2. Formação de diretores escolares: fundamentação e orientações legais

Este tópico aborda a discussão teórica sobre a formação dos diretores, assim como apresenta as indicações da legislação nacional a seu respeito. Observa-se que, anteriormente, o trabalho do diretor assumia características de atividade burocrática da escola. Contudo, a realidade foi modificada e sua influência na gestão pedagógica passou a assumir novo

espaço na instituição escolar. O modelo que vigorava na escola, conforme aponta Freitas (2000), consistia numa administração taylorista de visão e de procedimentos empresariais (alguns deles ainda presentes). Sair do contexto desse modelo administrativo para o modelo de gestão escolar implicou a transformação da compreensão sobre o posicionamento do gestor e de toda comunidade escolar, pois a participação de todos os que compõem a escola e desenvolvem o trabalho educativo passa a ser vista como fundamental para o processo de gestão nesse novo contexto.

O relacionamento entre gestores, professores, pais, alunos e funcionários ganha um novo objetivo. A postura dos gestores é afetada pelo seu novo papel. Eles não são mais apenas os que administram a escola para que ela funcione de forma adequada, mas, antes, aqueles que mediam conflitos, integram sugestões e mobilizam as pessoas para que a escola caminhe conforme objetivos coletivamente definidos.

A nova concepção de gestão escolar destaca o diretor como o responsável maior pela escola. Sobre ele recaem as principais atribuições do seu funcionamento, independentemente de quais sejam suas condições reais de trabalho e a tomada de decisão sobre assuntos diversos. Conforme Lück (2003) e Oliveira (2007), é, ainda, função do diretor conduzir e acompanhar o desenvolvimento das políticas educacionais nacionais, estaduais e locais no ambiente escolar. Oliveira (2007, p. 45) aponta ainda a importância da formação continuada e em serviço para que os diretores escolares se reconheçam no fazer profissional. Autores como Lück (2003) e Libâneo (2001), que estudam a gestão escolar e o papel dos gestores, suas atribuições e formação destacam que as políticas públicas de formação continuada de gestores ainda são insuficientes para o contingente de diretores e de coordenadores.

Na legislação nacional, encontra-se tal mudança expressa por meio do princípio da gestão democrática do ensino público apresentada na Constituição Federal de 1988 (Art. 206, Inciso VI) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Art. 3º, Inciso VIII). Esses documentos legais trouxeram para a escola um novo olhar sobre a sua condução, nesse caso, sobre o modo de gerir as ações e iniciativas das escolas.

Na LDB (1996), existe um artigo específico sobre a formação mínima a ser exigida para que o profissional assuma o cargo de diretor, podendo assim, conduzir o trabalho da escola.

Art. 64º. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

A sua complementação na Resolução nº 448/2013 do Conselho Estadual de Educação do Ceará que define

Art. 1º Para o exercício do cargo de direção das instituições de ensino de educação básica, no Estado do Ceará, será exigida a formação do gestor ou administrador escolar em curso de graduação em Pedagogia. Parágrafo único. Os profissionais de educação graduados em Pedagogia

deverão apresentar comprovação em histórico escolar, de **disciplinas cursadas na área de gestão, totalizando, no mínimo, duzentas e quarenta horas-aula.**

Art. 2º A função de direção poderá ser exercida, igualmente, por candidato que tenha cursado outra graduação, com pós-graduação na área de gestão escolar ou administração escolar.

Parágrafo único. **Dar-se-á especial prioridade aos portadores de cursos de gestão escolar que participem de programas de educação continuada.** (Grifos da autora)

Observa-se que existe uma referência básica nacional a ser seguida e que a resolução estadual preenche uma “brecha” da legislação nacional, no tocante às especificações relativas à formação, dos profissionais que pretendem ser gestores escolares. As lacunas existentes na lei possibilitam interpretações diversificadas sobre suas determinações, o que dificulta sua compreensão e cumprimento.

Contudo, ainda acerca da formação, na LDB (1996, Artigo 43) encontra-se a definição de que a educação superior tem por finalidade a formação inicial dos profissionais e deve

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e **colaborar na sua formação contínua.** (Grifo da autora).

V - **suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional** e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração. (Grifo da autora).

Nota-se, nos incisos destacados, que o aperfeiçoamento contínuo, além de partir do interesse do profissional, deve ser estimulado pelo poder público. A formação dos gestores escolares, portanto, deve contemplar vários elementos e prepará-los para as diversas situações, pedagógicas ou administrativas inerentes ao trabalho de gestão.

Com vistas a essa preparação, o novo Plano Nacional da Educação (PNE) Lei nº 13005, sancionado em 25 de junho de 2014, definiu em sua meta 19 o desenvolvimento de formação de diretores e gestores descrita na estratégia 19.8, como se vê a seguir, e que está diretamente ligada ao objeto deste estudo.

Desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão. (BRASIL, 2014, p. 15)

Pretende-se, através dessa estratégia, definir um novo perfil que os gestores devem ter (ou desenvolver) para trabalhar na condução das escolas, avaliando-se, por meio de uma prova nacional, se estão aptos a gerenciar o ambiente escolar. Diante das mudanças discu-

tidas anteriormente, apresenta-se o novo papel do diretor, que passa a ser denominado de “gestor escolar” e precisa assumir um novo posicionamento profissional.

A Declaração Mundial sobre Educação para todos (UNESCO, 1990) abordava inúmeras iniciativas que deveriam ser criadas e adotadas para que o desenvolvimento educacional no mundo ocorresse. Afunilando um pouco mais a observação, encontramos a busca por aperfeiçoamento dos profissionais da educação e daqueles responsáveis pela administração e supervisão das escolas nos subtópicos intitulados: “Definir políticas para a melhoria da educação básica” e “Aperfeiçoar capacidades gerenciais, analíticas e tecnológicas”.

Tratando dessa modificação na realização do trabalho escolar, Gracindo (2009, p. 141) defende que

Dadas suas novas funções, que ressaltam o caráter político-pedagógico e sua prática, **o gestor precisa ser, antes de tudo, um docente**. Este requisito torna-se relevante na medida em que a ação do gestor volta-se fundamentalmente, para a construção, implementação e avaliação do projeto político pedagógico de sua escola. (Grifo da autora)

O destaque de que o gestor, antes de tudo, precisa ser um docente estabelece conexão com o principal critério para que se participe da seleção para diretor conforme observado na análise dos editais e no perfil dos diretores entrevistados. O professor é um profissional que conhece a realidade da escola e conhece mais ainda cada um dos alunos que passou por suas salas. Ao pensar-se em tantas atribuições, logo reporta-se à formação que os diretores devem ter para articular tantos elementos e ainda conduzir de sua equipe gestora, docente e de funcionários para seguir o mesmo ritmo.

3. Editais de seleção de gestores escolares: exigências para a função

No intuito de compreender como a formação de gestores está sendo abordada e cobrada em processos seletivos de gestores escolares, são apresentados os resultados da análise documental que envolveu 35 (trinta e cinco) editais de seleção. Os editais foram agrupados por ano de publicação para melhor visualização no Quadro 1.

Quadro 1 - Quantidade de editais de seleção de gestores no Brasil

Ano	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015
Quantidade	1	2	1	5	2	8	3	13

Fonte: Elaborado pela autora.

É interessante perceber que, apesar de não acontecer de forma regular e gradual, há um crescimento no número de editais de seleção para diretores. Isso pode ocorrer, por um lado, pela necessidade de estabelecer transparência nesses processos de escolha de dirigentes e, por outro, pela crescente facilidade de divulgação dos processos através dos meios digitais na internet, sem a necessidade de cadastrar-se na plataforma da instituição executora da seleção.

Para a análise documental, observou-se quais são os critérios exigidos para pleitear a vaga de diretor escolar e também os conteúdos programáticos indicados para as provas ou, em alguns casos, trabalhados nas formações/capacitações realizadas durante o processo seletivo como se vê no Quadro 2.

Quadro 2 - Critérios de seleção para diretores constantes nos editais

Critérios de seleção	Frequência nos editais
Tempo de experiência docente entre dois e quatro anos	22
Ser efetivo na rede de ensino	20
Não responder ou ter respondido – com perda de causa – processo administrativo	19
Formação inicial em Pedagogia, Licenciatura correlata à Educação ou Curso Normal de nível Médio	18
Bacharelado correlato à Educação	17
Formação /Capacitação	14
Plano de Ação /Gestão /Trabalho	13
Prova objetiva	12
Eleição	8
Pós-graduação	8
Conhecimento sobre as dimensões da gestão e legislação educacional	5
Análise de Currículo /Perfil /Títulos	4
Entrevista	2
Trabalhar na escola que pretende gerir	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Entre os critérios mais recorrentes nos editais de seleção para diretores escolares mencionados anteriormente, apresentam-se

- a) o tempo de experiência docente, que varia entre dois (2) e quatro (4) anos, critério mais frequente;
- b) a formação inicial mínima em nível superior de licenciatura ou graduações correlatas à educação e pós-graduação em educação ou gestão escolar;
- c) ser servidor efetivo da rede de ensino a que pretende concorrer;
- d) não estar respondendo, ou ter respondido – com perda de causa – processo administrativo;
- e) participação/aprovação nos cursos de formação/capacitação ofertados pelas instituições responsáveis pela realização da seleção.

Os editais de seleção analisados revelam que, com o passar do tempo, o foco das seleções tem sido ampliado e, a cada ano, são acrescentados aspectos considerados importantes para a assunção ao cargo de maior posto na hierarquia escolar, que é o de diretor.

As formações, como parte do processo de seleção, caminham em conformidade com uma tendência mais recente (perceptível a partir de 2011) sobre as recomendações das

seleções acerca da formação ou capacitação, como aparece nos editais. Evidencia-se com maior peso para os candidatos como esta fase é importante. A padronização proposta nas formações se refere aos conteúdos básicos que os profissionais devem conhecer para compor a mesma rede de ensino. São eles: Gestão e/ou administração escolar, Planejamento educacional/escolar, Fundamentos e Legislação do ensino, Avaliações internas e externas, Liderança e Tecnologias Digitais, ambos com seus desdobramentos.

Os editais expressam o anseio das redes de ensino em receber nas escolas profissionais que provem estar aptos ao cargo de diretor por meio dos conhecimentos e das habilidades aferidos na seleção. O papel dos editais é tornar público qual perfil de profissional as redes de ensino querem absorver para trabalhar nas escolas e conduzir o andamento do trabalho administrativo e pedagógico nas instituições.

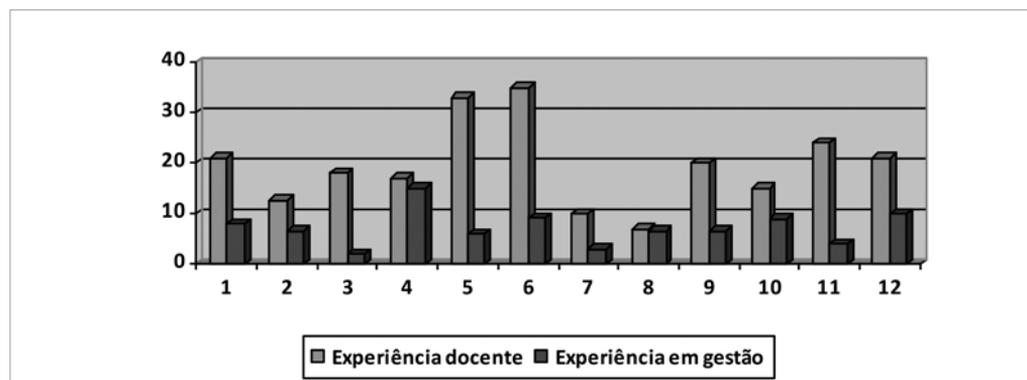
4. Entrevistas: quem são e o que pensam os diretores sobre sua formação

Este tópico apresenta os resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas com doze diretores em escolas de diferentes realidades. Buscou-se captar, por meio de seus depoimentos, os elementos que se destacam na sua construção enquanto diretor e que, segundo eles, causam maior influência em seu trabalho enquanto gestores. Para tanto, apresenta-se, a seguir, o perfil da amostra, assim como os principais achados acerca de sua formação inicial e continuada.

Sobre o perfil de entrevistados, apenas 4 (quatro) são homens, sendo a maioria – 8 das escolas visitadas – gerida por mulheres. No que se refere à formação inicial, a LDB apresenta como desejável a formação de diretores em curso de Pedagogia, mas permite a formação em outros cursos, desde que associada à formação em nível de pós-graduação. A amostra analisada comunga com as exigências da Lei quando evidencia a metade dos entrevistados são portadores do diploma de Pedagogia e 75% dos diretores possui pós-graduação em Gestão Escolar.

O tempo de experiência docente apontado nos editais e na literatura também aparece no perfil da amostra como um dos critérios mais importantes, como mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Tempo de experiência docente e em gestão



Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que todos os diretores, tanto da rede municipal quanto da estadual, possuem tempo de experiência docente superior ao de exercício na função de gestor. Nos seus depoimentos, destacaram que, para conhecer o contexto em que a escola está inserida e quem são os alunos, é fundamental ter sido professor e, preferencialmente, da escola em que se assume a direção. Para conduzir o desenvolvimento do trabalho escolar e das potencialidades de sua equipe e dos alunos, os entrevistados apontam características consideradas necessárias para assunção ao cargo de diretor. São elas:

- | | |
|--|---|
| 1) ter construído um trabalho relevante como professor, e em alguns casos, como coordenador; | 12) usufruir de credibilidade; |
| 2) apresentar compromisso com a comunidade escolar; | 13) ter experiência de vida; |
| 3) ser esforçado; | 14) ter responsabilidade; |
| 4) ser apaziguador; | 15) ter idoneidade; |
| 5) ser estimulador; | 16) ter bom relacionamento com os pais; |
| 6) ser amoroso/amável; | 17) ter carisma para alunos e para professores; |
| 7) ter experiência docente; | 18) apresentar transparência na gestão; |
| 8) ter perfil de líder; | 19) ser bem-humorado; |
| 9) ter tolerância; | 20) ser flexível; |
| 10) ter equilíbrio; | 21) ser rigoroso; |
| 11) ter humildade; | 22) ter resiliência; |
| | 23) identificar-se com a função; |
| | 24) ser pesquisador. |

No tocante aos conhecimentos/elementos necessários encontram-se

- | | |
|---------------------------------|------------------------------------|
| 1) graduação em licenciatura; | 8) gestão por resultados; |
| 2) projeto político-pedagógico; | 9) avaliações internas e externas; |
| 3) legislação educacional; | 10) documentos escolares; |
| 4) financiamento da educação; | 11) currículo escolar; |
| 5) curso em gestão escolar; | 12) política educacional; |
| 6) formação para a função; | 13) gestão pedagógica. |
| 7) gestão de pessoas; | |

As duas relações revelam aspectos exigidos para os gestores, na visão dos entrevistados. Os diretores ressaltam que existem vários outros aspectos, mas citam esses como os mais frequentes na sua atuação profissional.

Constata-se, nesse tópico, que o diretor tem que desenvolver inúmeras características e comportamentos e se aprofundar em diversificados temas para conseguir dar seguimento ao seu trabalho. Ele ainda deve proporcionar o crescimento e o desenvolvimento de

cada membro da comunidade escolar para alcançar um objetivo comum a toda equipe: o bom rendimento entre alunos. Reflete-se, a partir destas constatações, que o diretor, tal qual o professor, é um profissional que, para atender as demandas que lhe são apresentadas, vai, muitas vezes, se constituindo na prática, apesar de reconhecer que deve estar em constante processo de formação e atualização.

Considerações finais

A capacitação e a experiência profissional são amplamente discutidas no tocante à formação continuada de professores e de gestores escolares. Compreende-se que para a implantação e a implementação das políticas educacionais e a obtenção dos resultados pretendidos, devem-se adotar ações que interliguem formação de diretores e condições de efetivação das políticas na prática, considerando os diferentes contextos apresentados pelas unidades escolares.

Os editais têm refletido as demandas relativas aos conhecimentos e características essenciais para o profissional que pretende assumir a gestão escolar. Muitos conhecimentos, que são estudados pelos diretores apenas em formações continuadas, são exigidos nas etapas pelas quais os candidatos serão avaliados nos processos seletivos.

As considerações dos entrevistados permitem compreender que as formações continuadas que têm contribuído para o trabalho de diretores e coordenadores são aquelas que mais se aproximam da realidade enfrentada pelos profissionais nas escolas. As muitas atribuições dos diretores escolares são complexas, porém, fundamentais para a qualidade da educação nos municípios. A formação de gestores que associa teoria e prática pode enriquecer o trabalho dos diretores e facilitar sua atuação, porém essas formações ainda são escassas diante da demanda existente.

A experiência pessoal despontou como categoria de análise pela frequência com que surgiu na fase de entrevistas. Até então, antes da ida a campo, não havia sido acrescida à fundamentação pela menor frequência nas discussões teóricas mapeadas. Em verdade, esse achado revela a necessidade de aprofundamento em estudos na constituição do *ser diretor*.

Este trabalho fornece aportes para futuras reflexões acerca da formação dos profissionais da educação, em especial os gestores escolares, e da qualidade da educação. Entre os elementos analisados encontram-se possibilidades de aprofundamento para repensar a relação e contribuição estabelecidas entre a formação inicial, a formação continuada e a experiência (pessoal e profissional) dos docentes que pretendem ser diretores. Assim como diferenças entre o IDH das redes e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das escolas, temas a serem abordados em estudos posteriores.

Referências

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2014.
- BRASIL. **Lei do Plano Nacional de Educação (PNE)**. 2014. Disponível em: <[43](http://</p></div><div data-bbox=)

www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 26 jun. 2014.

CASTRO, M. L. S. de. A gestão da escola básica: conhecimento e reflexão sobre a prática cotidiana da diretora de escola municipal. **Rev. Em aberto**, Brasília, v.17, n. 72, p. 71-87, fev. /jun. 2000.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. Resolução 448. Disponível em: <<http://www.cee.ce.gov.br/phocadownload/resolucoes/res-0448-2013.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Rev. Brasileira de Educação**. v. 11, n. 31, jan/abril. 2006.

FERNÁNDEZ, Raúl G.; PALACIOS, Samuel Gento; GUTIÉRREZ, Vicente J. Orden. Importancia de la dimensión formativa de los líderes pedagógicos. **Revista Iberoamericana de Educación**, v.70, p. 131 - 144, 2016.

FREITAS, Kátia Siqueira de. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrática-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em aberto**, Brasília, v. 17, p. 47 - 59. fev./jun. 2000.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação**. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/107>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **O Sistema de Organização e gestão da escola**. 2001. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB_Gest%C3%A3o.pdf Acesso em: 21 abr. 2014.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2003.

MARIN. Alda Junqueira. Educação continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. In: COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, Maria Aparecida (Orgs). **Cadernos Cedex**, v. 36. Papyrus, 1995.

OLIVEIRA, Gracilda Gomes de. Gestão pedagógica: desafios e impasses. 2007. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Católica de Brasília. Disponível em: <http://www.bdt.uecb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=660>. Acesso em: 20 maio 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro e PIMENTA, Sema Garrido (Orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**. Métodos e técnicas da pesquisa do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

UNESCO. **Declaração mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades Básicas de Aprendizagem**. Nova Iorque, 1990. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>> Acesso em: 20 nov. 2015.

VIEIRA, Ada Pimentel Gomes Fernandes. **Formação dos gestores escolares no contexto das políticas de avaliação da aprendizagem.** 2011. 201f. Dissertação (Mestrado) –Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. Gestão escolar: formar o diretor a partir do professor? **Dialogia**, São Paulo, n. 22, p. 115 - 130, jul./dez. 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. **Gestão democrática da escola no Brasil:** desafios à implementação de um novo modelo. Revista Iberoamericana de Educación. n° 67, 2015, p. 19 - 38. Disponível em: < <http://www.rieoei.org/rie67a01.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche. Pesquisa em sala de aula: que conversa é essa? In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Pesquisa educacional:** o prazer de conhecer. 2 ed. rev. e atual. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

PERFIL DOS DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS NO CEARÁ

Ana Lídia Lopes do Carmo

Resumo

Este artigo analisa o perfil dos diretores de escolas públicas em três municípios cearenses, a partir de microdados dos questionários contextuais do diretor no Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará (Spaece) de 2014, aplicado às escolas da rede municipal. Trata-se de um estudo de caso na capital do Estado do Ceará (Fortaleza) e nas duas principais cidades da Região Metropolitana: Maracanaú e Caucaia. Os dados reunidos na pesquisa contribuíram para um estudo acerca dos diretores de escolas públicas brasileiras enquanto atores relevantes no processo de gestão escolar. Os resultados preliminares permitem observar que nem sempre o gestor está devidamente preparado ou possui perfil para desempenhar bem essa função.

Introdução

Nas últimas décadas, pós Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, no campo da gestão educacional, debates a respeito do papel do diretor escolar têm surgido no escopo das propostas de reformas de âmbito nacional, como na discussão sobre a definição de gestão democrática na escola, na escolha dos processos de seleção de diretores escolares e na criação dos Conselhos Escolares nas escolas públicas.

Conforme Paro (2015), esse profissional é, no âmbito escolar, mais do que um administrador responsável por atividades burocráticas; sobretudo, deve ser um educador. Nessa perspectiva, o conceito de administração deve ser entendido como mediação ou “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (p.18). Isso indica a indissociabilidade entre a ação administrativa e a pedagógica. Discordando da ideia de outros estudos sobre a atuação de diretor de escola que “restringem a ação administrativa dos diretores apenas às atividades-meio, dicotomizando, assim, as atividades escolares em administrativas e pedagógicas” (p. 23). O autor enfatiza que

Embora sirva ao propósito de tornar clara a distinção entre a atividade pedagógica propriamente dita e as atividades que a esta servem de pressuposto e sustentação, tal maneira de tratar o problema acaba por tornar as atividades pedagógicas e administrativas como mutuamente exclusivas – como se o administrativo e o pedagógico não pudesse coexistir numa mesma atividade (PARO, 2015, p. 23)

O papel do diretor nas escolas públicas brasileiras vem, ao longo dos anos, sendo discutido por pesquisadores como Paro (1996), Mendonça (2000), Dourado (2009), que apontam a importância do diretor no âmbito escolar, como articulador das ações e o principal responsável pela condução dos processos administrativos e pedagógicos, que favore-

cerão as condições da escola desempenhar adequadamente a função de educar.

Conforme Libâneo (2004, p. 217),

O diretor de escola é o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade, etc.). [...] Nas funções do diretor são, predominantemente, gestoras e administrativas, entendendo-se, todavia, que elas têm conotação pedagógica, uma vez que se referem a uma instituição e a um projeto educativo e existem em função do campo educativo.

As tarefas administrativas e pedagógicas se relacionam de maneira quase indissociável, e, por isso, alguns autores comparam a atuação dos diretores na realização de suas atividades aos modelos gerenciais praticados nas organizações, o que explica o surgimento, no âmbito educacional, de termos próprios das organizações empresariais, como qualidade, eficiência, eficácia.

Os quatro modelos específicos da gestão da educação são concebidos à luz da natureza de seu principal critério de desempenho administrativo, respectivamente, eficiência, eficácia, efetividade e relevância. É assim que a fase organizacional da era republicana deu origem ao modelo de administração para a eficiência econômica (SANDER, 2007, p. 73-74).

Sander (2007), em sua obra *Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento* apresenta e caracteriza os modelos da gestão da educação da seguinte forma:

Eficiência – critério econômico que traduz a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados como mínimo de recursos, energia e tempo; **eficácia** – é o critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar metas estabelecidas ou resultados propostos; **efetividade** – critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade (...) refletindo a capacidade de resposta às exigências da sociedade; **relevância** – critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor (...) guarda relação com as consequências de sua atuação para a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida na escola e na sociedade (SANDER, 2007, p. 75-83).

Entretanto, a aplicação desses modelos gerenciais com o estabelecimento de metas e resultados que estão presentes nas organizações provoca críticas devido ao teor tecnicista aplicado à educação.

A adoção do termo “administração escolar” foi reflexo do momento histórico em que o país se encontrava, baseado no modo de produção. Porém, na década de 1980, dis-

cussões a respeito da democratização do país retomam a questão da democratização da escola pública, resultado da necessidade de superar o caráter tecnicista aplicado à escola e em busca da democratização das práticas desenvolvidas em seu interior. Por consequência disso, foi aprovado o princípio de “Gestão Democrática do Ensino Público”, na Constituição Federal de 1988, e foi referendado, posteriormente, pela LDB de 1996 (DRABACH, N. P., MOUSQUER, M. E. L., 2009).

Nesse contexto, o conceito de administração é superado pelo de gestão, pois esta se “asenta na mobilização do elemento humano, coletivamente organizado, como condição básica e fundamental da qualidade do ensino e da transformação da própria identidade das escolas” (LÜCK, 2007, p. 27). Entretanto, não há uma substituição, e sim uma superação, pois a administração passa a ser um dos elementos da gestão: a gestão administrativa, que corresponde à administração de recursos, do tempo etc. (LÜCK, 2007). Em vista disso, a gestão possui um sentido e prática mais abrangente, envolvendo os elementos culturais, políticos e pedagógicos do processo educativo, sendo sua concepção “orientada pelos princípios democráticos” (LÜCK, 2007, p. 36).

Nesse sentido, o presente trabalho baseado nos dados reunidos na pesquisa contribui para um estudo acerca dos diretores escolares de escolas públicas brasileiras enquanto atores relevantes no processo de gestão. O trabalho ora apresentado tem como foco os diretores das escolas públicas dos municípios de Caucaia, Fortaleza e Maracanaú, localizadas no estado do Ceará, nordeste brasileiro.

Utilizaram-se como instrumento de coleta de dados os questionários contextuais do diretor no Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará (Spaace) de 2014, aplicado em 429 escolas da rede municipal nos municípios supracitados. Com base nas questões do referido instrumento procurou-se identificar o perfil do diretor dessas escolas e, a partir dos dados obtidos, refletir sobre as variáveis comuns nas três redes de ensino e suas implicações no processo de gestão escolar.

1. Sistema de avaliação educacional em larga escala: o caso do Ceará

O estado do Ceará, por meio da Secretaria de Educação (SEDUC), foi um dos pioneiros na implantação de sistema de avaliação educacional em larga escala no país. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace) foi implantado em 1992 com o objetivo de garantir um ensino de qualidade e igualitário para todos os estudantes da rede pública do estado. Essa avaliação compreende as unidades de ensino públicas das redes estadual e municipais do estado.

A partir de 2008 são aplicados, também, questionários contextuais aos estudantes, a partir do 5º ano do Ensino Fundamental, e a docentes e diretores, sendo utilizados três tipos de instrumentais: o primeiro é direcionado aos estudantes; o segundo, dirigido aos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; e o terceiro, aos diretores.

Os gestores educacionais, por sua vez, com acesso a esses dados podem analisar, formular e acompanhar seus projetos, programas e suas políticas educacionais. No contexto das escolas, as informações podem ser utilizadas pela comunidade escolar (diretores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos e responsáveis), para a reformulação ou

atualização das ações estabelecidas no projeto político pedagógico da instituição de ensino. Esse banco de dados também representa um importante instrumento de diagnóstico dos resultados escolares e de prestação de contas à sociedade, em geral, de como se encontra a qualidade do ensino público cearense.

Nessa perspectiva, o presente trabalho busca analisar dados referentes ao perfil dos diretores das escolas municipais de Caucaia, Fortaleza e Maracanaú, baseado nos questionários contextuais (Q1 a Q11) respondidos pelos participantes do Spaece 2014.

2. Caminhos metodológicos

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa por analisar e comparar microdados¹³, de variáveis qualitativas¹⁴, dos questionários contextuais do Spaece 2014, respondidos por diretores da rede municipal, utilizando da base de dados do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), com tratamento dos dados feito por meio do uso de estatística descritiva.

Trata-se de um estudo de caso nos municípios de Fortaleza, Maracanaú e Caucaia, cujos critérios de escolha se deram de forma deliberada: o primeiro, por ser a capital do Estado do Ceará, e os outros dois por serem os mais populosos da Região Metropolitana de Fortaleza.

Os diretores responderam a um questionário sobre clima escolar, práticas pedagógicas e de gestão, contendo 109 questões de caracterização sociodemográfica e indicadores socioeconômicos, situadas em 13 blocos: 1 - Perfil dos gestores(as) da rede; 2 - Frequência de leitura; 3 - Participação em atividades de formação continuada; 4 - Necessidades de formação continuada; 5 - Experiência deste ano na escola; 6 - Afirmações para concordar ou discordar quanto sua prática; 7 - Frequência de atividades durante o ano letivo; 8 - Percepção das relações; 9 - Atividades realizadas referentes ao resultado do Spaece; 10 - Atividades realizadas referentes ao resultado das avaliações do PAIC; 11 - Envolvimento no planejamento e implementação e ProEMI/JF¹⁵; 12 - Avaliação do impacto pedagógico de metodologias do ProEMI/JF; e 13 - Afirmações para concordar ou discordar quanto a proposta de ensino médio integrado à educação profissional. Tal questionário permite traçar o perfil dos gestores, a experiência e a formação profissional, possibilitando relacionar o desempenho dos estudantes às variáveis contextuais.

Este trabalho se dedicou a refletir sobre as questões de 1 a 11 do bloco 1, que indagam sobre o perfil dos(as) gestores(as) da rede. Procurou-se comparar alguns elementos do perfil desses profissionais analisando dados relativos a sexo (Q.1), idade (Q.2), cor (Q.3), escolaridade (Q.4), formação superior (Q.5), processo de escolha para o cargo (Q.6), ex-

13 Microdados são informações ao nível dos participantes individuais, ou seja, a unidade de observação é o indivíduo e as respostas são registradas em variáveis separadas. Ex.: lista telefônica, catálogo de CD ou um sistema de controle de RH. Disponível em: <http://www.Spaece.caeduff.net/wp-content/uploads/2012/10/Apresentacao_Oficina_SPSS_2011.pdf>. Acesso em: 30 maio 2017.

14 Variáveis qualitativas são aquelas que se baseiam em qualidades e não podem ser mensuráveis numericamente. Ex.: Sexo, raça e cor dos olhos. Disponível em <http://www.Spaece.caeduff.net/wp-content/uploads/2012/10/Apresentacao_Oficina_SPSS_2011.pdf>. Acesso em: 30 maio 2017.

15 Programa Ensino Médio Inovador/Projeto Jovem de Futuro.

períência em direção escolar (Q.7 e Q.8), experiência docente (Q.9), dedicação ao cargo (Q.10) e rendimentos (Q.11).

3. Perfil básico dos municípios

Os municípios de Caucaia, Fortaleza e Maracanaú estão dentre os 10 primeiros no *ranking* do Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* do estado, em 2014, conforme Anuário Estatístico do Ceará publicado pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE). Além do PIB, destacamos, na Tabela 1, o IDH como um importante aspecto social nesses municípios.

Tabela 1 – Aspectos sociais e econômicos

Município	IDH (2010)		PIB (2014)	
	IDH	Posição no <i>ranking</i> estadual	PIB <i>per capita</i> (R\$)	Posição no <i>ranking</i> estadual
Caucaia	0,682	9º	15.774,30	9º
Fortaleza	0,754	1º	22.057,20	6º
Maracanaú	0,686	6º	30.684,04	3º

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE).

O município de Caucaia, também está localizado na Região Metropolitana de Fortaleza, a 16,5km da capital, possuindo, no último censo (2010), 325.441 habitantes, sendo o 2º município em termos populacionais. A população estimada (2017) é de 362.223 pessoas, representando um crescimento de 10%. Em 2014, tinha um PIB *per capita* de R\$ 15.774,30, ocupando a 9ª posição no *ranking* estadual. O município de Fortaleza, capital do estado do Ceará, situa-se na região Nordeste do país. No último Censo (2010), tinha 2.452.185 habitantes, ocupando a 1ª posição dentre os 184 do mesmo estado. A população estimada (2017) é de 2.627.482 pessoas, representando um crescimento de 7%. Em 2014, tinha um PIB *per capita* de R\$ 22.057,20. Na comparação com os 184 municípios do estado, ocupava a 6ª posição no *ranking*. O município de Maracanaú, localizado na Região Metropolitana de Fortaleza, a 24 km da capital, possuindo, no último Censo (2010), 209.057 habitantes, ocupando a 4ª posição dentre os 184 do mesmo estado. A população estimada (2017) é de 224.804 pessoas, representando um crescimento de 7%. Em 2014, tinha um PIB *per capita* de R\$ 30.684,04, sendo o terceiro colocado no *ranking* estadual.

A Tabela 2 evidencia que cada município investigado conta com uma rede de ensino diferenciada, quanto ao número de escolas e matrículas.

Tabela 2 – Estabelecimentos de ensino e matrícula das redes municipais

Município	Escolas em atividade (2014)	Matrículas (2014)		
		Ensino Fundamental		Educação Infantil
		Anos Iniciais	Anos Finais	
Fortaleza	284	88.041	52.452	35.386
Maracanaú	87	15.766	14.087	4.651
Caucaia	140	20.352	19.095	13.223

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Em termos de tamanho das redes, Caucaia corresponde à metade de Fortaleza e a de Maracanaú a 1/3. No entanto, as matrículas de Caucaia correspondem a 30% das matrículas de Fortaleza, e as de Maracanaú, a 19,6%. Esses dados refletem a demanda populacional e a dimensão de seus territórios. O município de Caucaia possui a maior área territorial dentre os três, com 1.228,506 km²; com relação ao número de habitantes, tem 38% a mais que Maracanaú, o que pode explicar a quantidade quase dobrada de escolas. Fortaleza possui a segunda maior área, 314,93 km², e 86% a mais do número de habitantes de Caucaia, motivo pelo qual é a rede com mais escolas. Por sua vez, Maracanaú possui os menores território e população, 106,648 km² com 224.804 pessoas (IBGE, 2016).

4. Análise e discussão dos dados

Um total de 429 sujeitos respondeu às questões objetivas. Dentre esses, 376 são diretores de escolas urbanas e 53, de rurais. Destaca-se que 100% dos diretores de Fortaleza estão em unidades localizadas em área urbana e, em Caucaia, os diretores estão distribuídos entre urbanas e rurais, com diferença de 10%, como demonstra a Tabela 3.

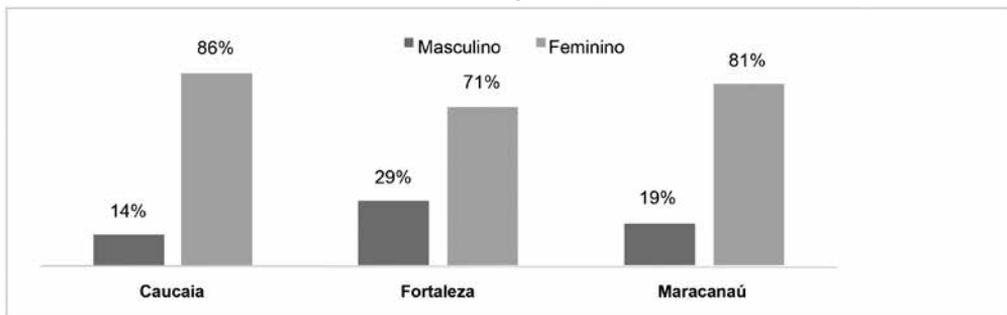
Tabela 3 – Quantidade de sujeitos por localização das escolas

Sujeitos	Caucaia		Fortaleza		Maracanaú	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%
Diretores de escolas urbanas	62	55%	242	100%	72	96%
Diretores de escolas rurais	50	45%	0	0%	3	4%
Total de diretores	112	100%	242	100%	75	100%

Nas onze questões selecionadas, realizou-se a princípio, para cada município separadamente, a soma das respostas em cada questão e, em seguida, foram comparadas as respostas entre os municípios e seus percentuais, o que possibilitou obter as informações que serão apresentadas.

Na distribuição por sexo, nos três municípios, o Gráfico 1 demonstra que a ocupação dos cargos de direção tem presença majoritariamente feminina nas escolas municipais, com ênfase para a rede de Caucaia, que apresenta percentual maior que os demais, 86%. Quanto ao sexo masculino o município de Fortaleza se destaca com 29%.

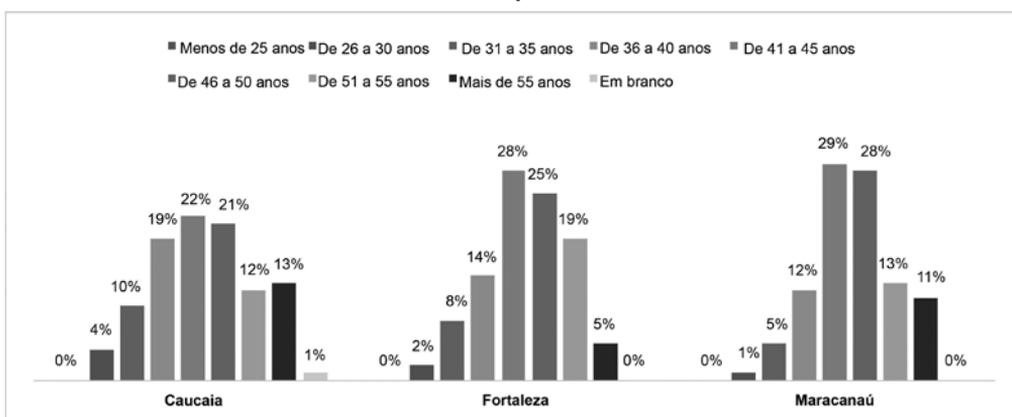
Gráfico 1 – Diretores das escolas da rede estadual por sexo, 2014



Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Questionário do Diretor, Spaece 2014

O Gráfico 2 apresenta dados acerca da idade dos diretores e nele podemos observar que 33% dos diretores de Caucaia têm idade inferior a 40 anos, enquanto em Fortaleza esse percentual é de 24% e, em Maracanaú, de 18%, o que revela a ocorrência do ingresso precoce dos docentes na atividade de gestão. Em Maracanaú, 81% dos diretores encontram-se na faixa acima de 41 anos, no tempo em que Fortaleza possui 77% e Caucaia, 68%. Portanto, Fortaleza fica em uma zona intermediária nos dois grupos de idade. Diretor com idade menor que 25 anos é inexistente nos três municípios.

Gráfico 2 – Diretores das escolas da rede estadual por idade, 2014



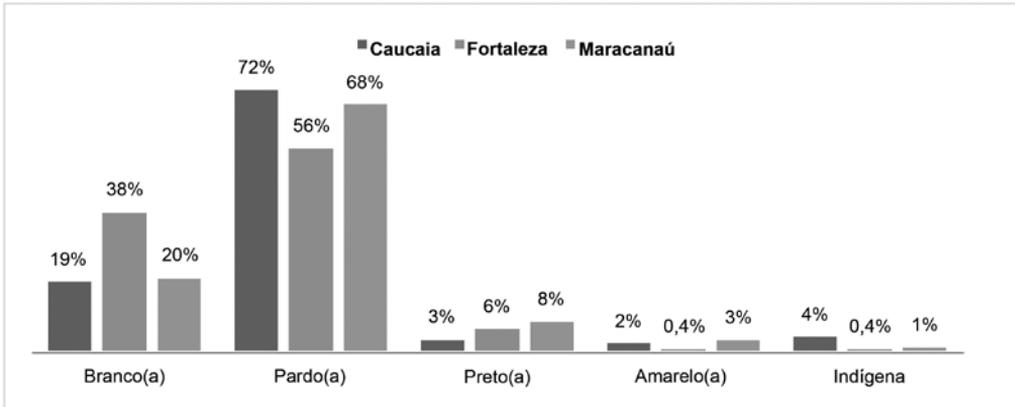
Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Questionário do Diretor, Spaece 2014

Dentre os diretores mais velhos, destaca-se o município de Caucaia, pois apresenta o maior percentual de diretores acima de 50 anos, 25%. Enquanto isso, Fortaleza e Maracanaú estão iguais com 24% dos diretores da rede com idade próxima à aposentadoria, isso aponta para a necessidade de reposição do quadro num curto espaço de tempo.

De acordo com as categorias do IBGE, no tocante a cor ou raça, o Gráfico 3 demonstra que a maior porcentagem de diretores em Caucaia, Fortaleza e Maracanaú se consideram brancos e pardos. Os maiores percentuais em cada categoria foram: branco – Fortaleza (38%), pardo – Caucaia (72%), preto – Maracanaú (8%) e indígena – Caucaia (4%). Apenas 0,4% dos diretores em Fortaleza se consideram amarelo ou indígena. Conforme

o IBGE (2010), a maior população amarela e indígena, com mais de 25 anos, encontra-se em Fortaleza, o que não está representado dentre os diretores da rede. Dentre os pretos, a população de Fortaleza também lidera, porém esse dado também não se encontra refletido na ocupação desse cargo, quando ele está abaixo de Maracanaú.

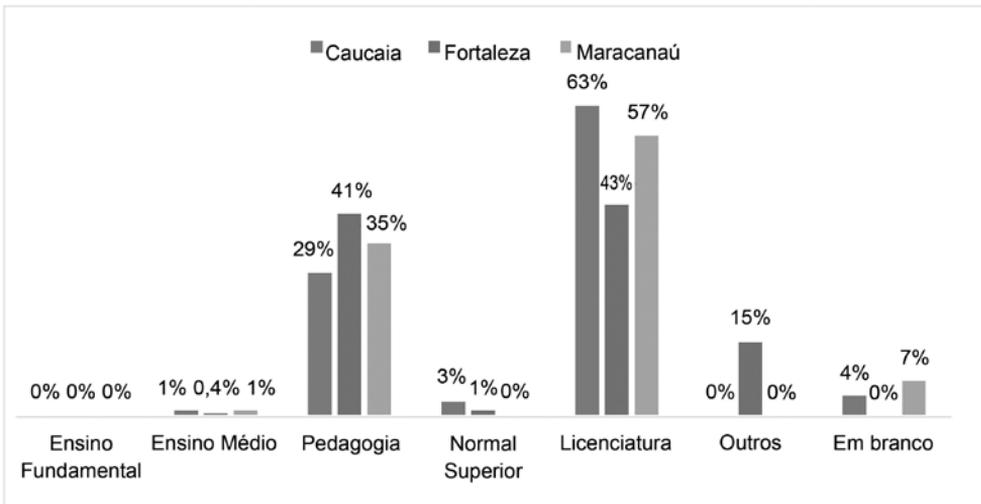
Gráfico 3 – Diretores das escolas da rede estadual por cor, 2014



Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Questionário do Diretor, Spaece 2014

No que se refere ao nível máximo de escolaridade até a graduação, o Gráfico 4 mostra que predomina entre os diretores a formação em licenciatura, nos três municípios.

Gráfico 4 – Diretores das escolas da rede estadual por nível máximo de escolaridade até a graduação, 2014

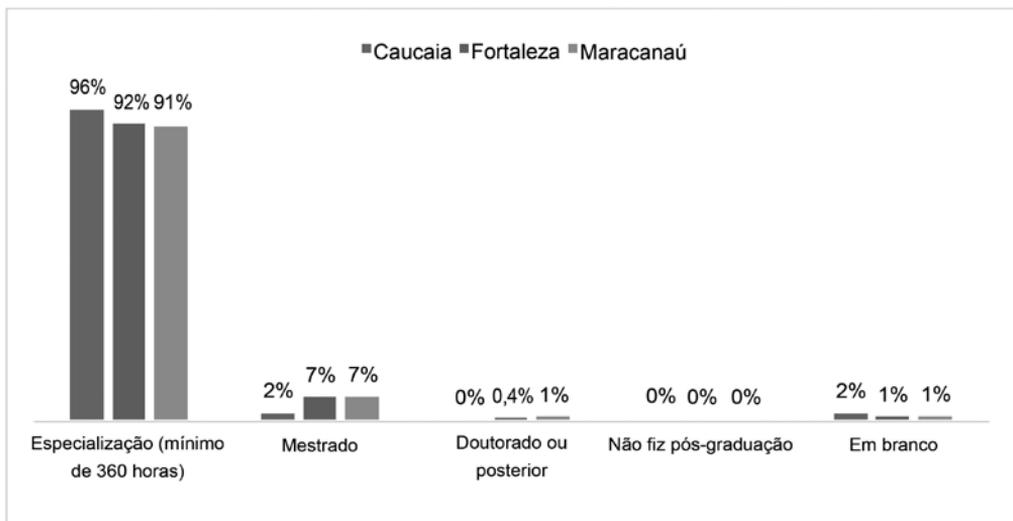


Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Questionário do Diretor, Spaece 2014

Conforme a LDB, a formação recomendada para ocupação do cargo de diretor escolar é Pedagogia, porém o que se observa vem sendo gradativamente substituída por uma formação de pós-graduação em gestão para habilitação a ocupação do cargo, fato que pode estar relacionado à inexistência de uma carreira específica de gestor escolar.

No tocante à formação de pós-graduação, identificamos, a partir de dados do Gráfico 5, que 7% dos diretores de Fortaleza e de Maracanaú possuem mestrado, valor 3,5 vezes superior ao de Caucaia. Esses dados podem estar relacionados à nova geração de gestores que chega às escolas, mas também ao processo de escolha, considerando que uma das etapas inclui avaliação de títulos, o que evidencia a busca por titulação de pós-graduação.

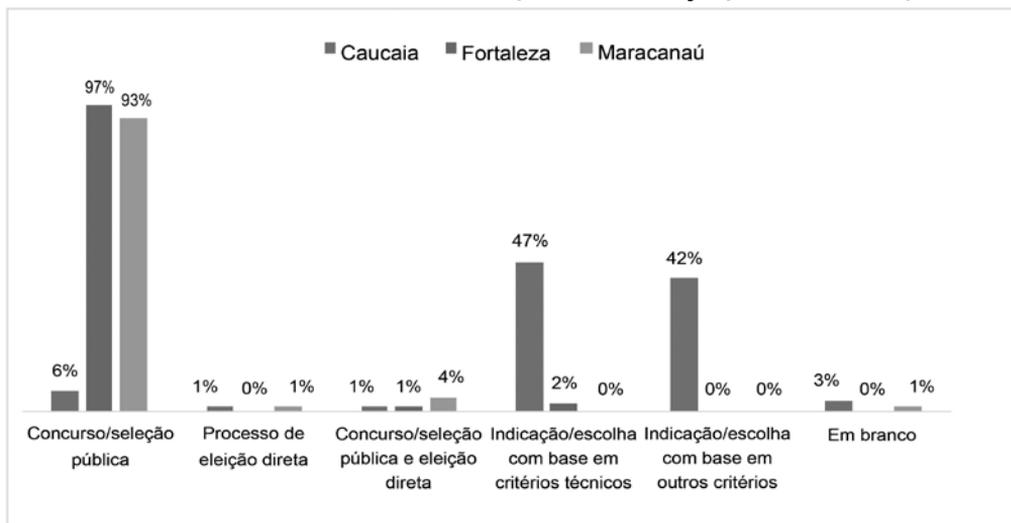
Gráfico 5 – Diretores das escolas da rede estadual por formação de pós-graduação, 2014



Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Questionário do Diretor, Spaece 2014

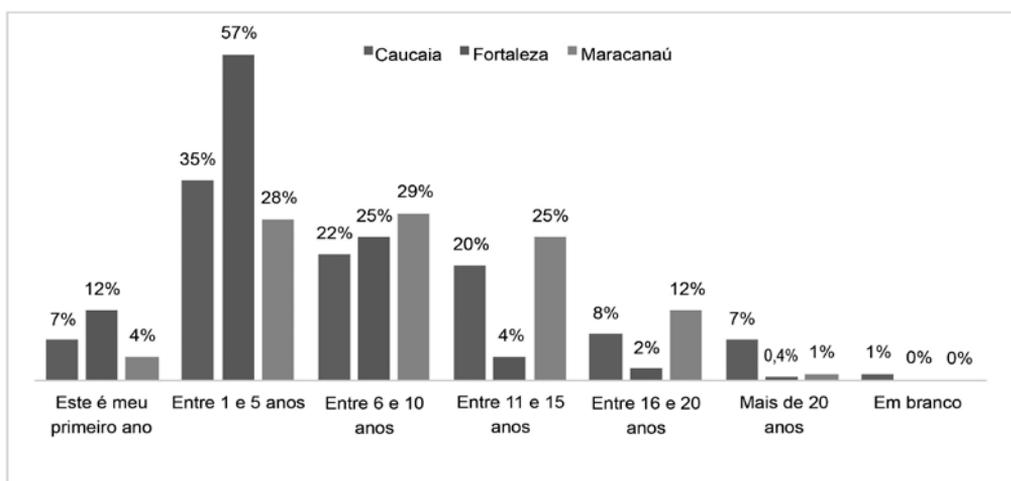
Os dados do Gráfico 6 mostram que os diretores de Fortaleza (97%) e Maracanaú (93%) foram designados para o cargo mediante apenas de processo de seleção pública. Em contrapartida, apenas 1% de Caucaia e Maracanaú indicam a forma de eleição direta. Em Maracanaú, 4% informam que foram submetidos a seleção pública e eleição direta.

O destaque é para o município de Caucaia, onde 89% dos diretores informam que ocupam o cargo por meio de indicação/escolha com base em critérios técnicos ou outros, evidenciando a forte influência do apadrinhamento político na composição da gestão de suas escolas. Portanto, a maioria das escolas nos três municípios tem os cargos de diretor preenchidos por processos em que a eleição não faz parte.

Gráfico 6 – Diretores das escolas da rede estadual por forma de seleção para exercer o cargo, 2014

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Questionário do Diretor, Spaece 2014

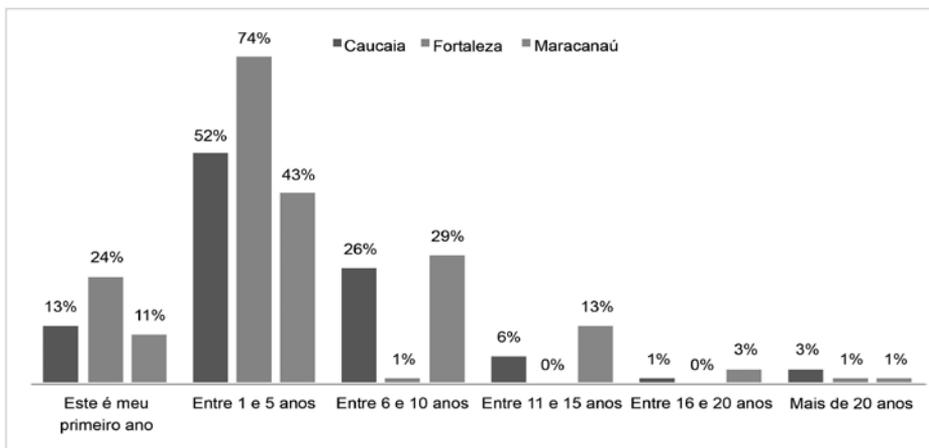
Em relação aos anos de experiência no cargo de diretor, os dados do Gráfico 7 apontam para uma renovação na gestão escolar nos três municípios. Chama a atenção o fato de 69% dos diretores de Fortaleza possuírem, no máximo 5 anos de gestão, enquanto Maracanaú apresenta os maiores percentuais dentre os diretores com experiência de 6 a 10 anos (29%) e de 11 a 15 anos (25%), e Caucaia possui o maior percentual de diretores com mais de 20 anos, 7%.

Gráfico 7 - Anos de experiência trabalhando como diretor, 2014

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Questionário do Diretor, Spaece 2014

Quanto aos anos de experiência como diretor da escola atual, os dados do Gráfico 8 demonstram o tempo de permanência em uma mesma escola. Destaca-se o caso de Fortaleza que, a partir de 5 anos, os diretores não permanecem em uma mesma escola, comprovando uma maior rotatividade.

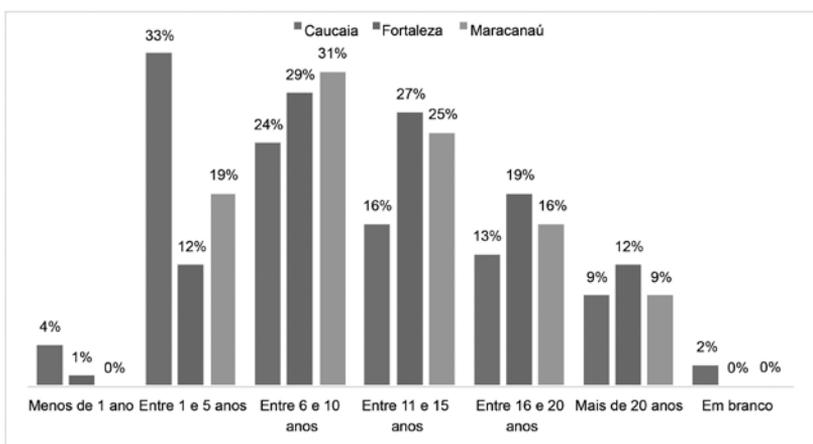
Gráfico 8 - Anos de experiência trabalhando como diretor nesta escola, 2014



Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Questionário do Diretor, Spaece 2014

No aspecto de tempo de exercício profissional na docência antes de assumir o cargo de gestor escolar, nos dados do Gráfico 9 identificou-se que 61%, 42% e 50% dos diretores de Caucaia, Fortaleza e Maracanaú, respectivamente, trabalhou como docente dez anos ou menos. A procura dos professores pela gestão escolar tem crescido, mesmo com curto período de experiência no magistério e alguns fatores explicativos desse fenômeno podem ser a gratificação extra ao salário, a precarização do trabalho docente, o desinteresse pela sala de aula, a desvalorização da função, dentre outras.

Gráfico 9 - Anos de trabalho como docente de uma disciplina/turma antes de exercer a função de diretor, 2014



Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Questionário do Diretor, Spaece 2014

Com base nesses dados, observa-se que está ocorrendo um ingresso precoce dos docentes na função de diretor, levando-os a ter pouco tempo de experiência em sala de aula, por vezes até antes do término do período de estágio probatório.

No Gráfico 10, observa-se que 87% dos diretores em Caucaia, 84% em Fortaleza e 72% em Maracanaú exercem somente a atividade da gestão escolar. Destaca-se que 24% dos diretores de Maracanaú também é professor em outra escola, portanto, não possuem dedicação exclusiva ao cargo de gestão.

Gráfico 10 – Exercício de alguma outra atividade remunerada, 2014

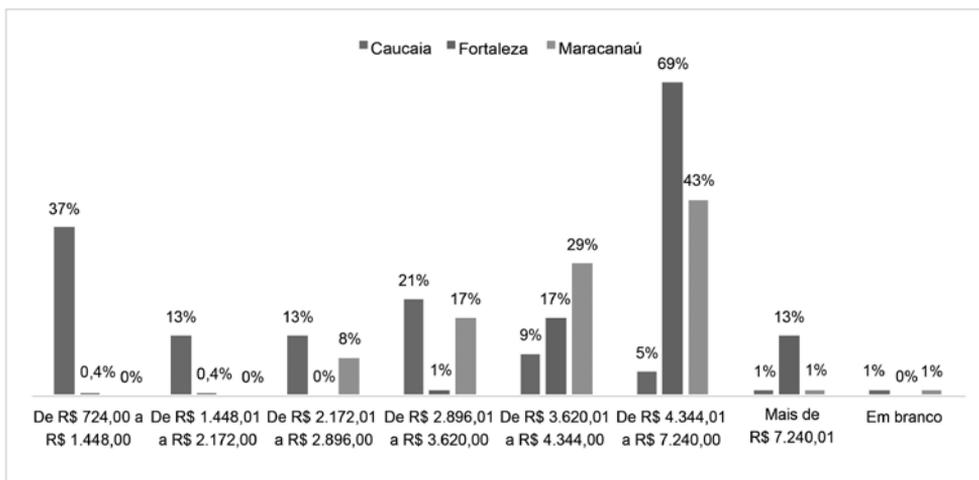


Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Questionário do Diretor, Spaece 2014

Os dados apresentados mostram que, em sua maioria, os gestores desempenham sua função em regime de dedicação exclusiva. A gratificação extra ao salário pode ser uma das justificativas para que os diretores não busquem outras atividades para complementar a renda. Outra explicação para o alto percentual pode ser o fato de que as escolas funcionam, em sua maioria, nos três turnos inviabilizando o exercício de outra ocupação profissional.

O Gráfico 11 mostra informações relativas a renda bruta somando todos os rendimentos dos diretores, e observa-se que 37% dos diretores de Caucaia ganha de um a dois salários mínimos, enquanto, em Fortaleza, 69% e Maracanaú 43% recebe de seis a dez salários mínimos. A partir desses dados, percebe-se claramente a desigualdade remuneratória para o exercício de um mesmo cargo. A maior disparidade está entre os municípios de Caucaia e Fortaleza, uma vez que o primeiro possui os diretores com pior renda bruta, enquanto que Fortaleza está com o melhor rendimento.

Gráfico 11 - Renda bruta somando todos os seus rendimentos



Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Questionário do Diretor, Spaece 2014

Os rendimentos dos diretores podem ter relação com o PIB *per capita* de cada município, tendo como exemplo Caucaia, que está na 9ª posição no ranking, a mais baixa dos três, e, conseqüentemente, seus diretores possuem a menor renda bruta.

Considerações finais

A escola, como esfera micro do contexto educacional (VIEIRA, 2008), conforme a LDB, tem como função social primordial formar o cidadão e, em vista disso, garantir o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a formação comum e contribuindo para o pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania. Para que isso seja alcançado, o maior desafio a ser enfrentado pelos gestores é proporcionar uma educação de qualidade para todos.

O diretor escolar tem um papel fundamental para o desempenho da escola. Lück (2000, p. 8), afirma a “importância da gestão da escola e do trabalho dos profissionais que a promovem”. Portanto, é necessário que haja um preparo adequado para o desempenho dessa tarefa. É preciso que a formação inicial e a formação continuada caminhem em um mesmo propósito, o de abordar as peculiaridades do papel do gestor, apresentando e aplicando os saberes necessários para a realização de uma boa gestão, pois, segundo Lück (2000),

não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas específicos e concentrados, como é o caso da formação em cursos de Pedagogia e em cursos de pós-graduação, assim como os frequentes cursos de extensão oferecidos e/ou patrocinados pelos sistemas de ensino (p. 29).

Os dados revelam, sobre o perfil dos diretores, que há predominância feminina na ocupação dos cargos de direção, com destaque para Caucaia (86%), o que revela a prevalência da mulher no exercício do magistério.

Dentre as disparidades existentes entre os municípios investigados, em destaque, está a ocupação do cargo por licenciados, alta rotatividade na gestão das escolas, pouco tempo de magistério antes de ocupar o cargo, as diferentes remunerações, dentre outras.

Dessa forma, os resultados preliminares nos permitem observar que não há uma uniformidade nos perfis dos profissionais que ocupam o cargo de gestão em Caucaia, Fortaleza e Maracanáu. Um aspecto que se destaca na análise dos dados do Questionário do Diretor Spaece 2014 é que existem diferenças nos processos de seleção para nomeação de diretores escolares, porém nenhum dos três municípios tem os cargos de diretor preenchidos por processos em que há eleição. Referente a esse aspecto, um dado alarmante é que 89% dos diretores do município de Caucaia ocupam o cargo por meio de indicação/escolha com base em critérios técnicos ou outros, evidenciando a forte influência do apadrinhamento político na composição da gestão de suas escolas. Porém,

Cabe lembrar que não é a eleição em si que democratiza, mas sim o que ela representaria Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000. 23 como parte de um processo participativo global, do qual ela seria apenas um momento significativo. Ao se promover a eleição de dirigentes, estar-se-ia delineando uma proposta de escola, de estilo de gestão e firmando compromissos coletivos para levá-los a efeito (LÜCK, 2000, p. 22-23)

Os dados revelam que, em Caucaia, os diretores possuem idade menor, comparado aos demais municípios, enquanto Maracanáu possui aqueles com maior idade. No que se refere ao nível máximo de escolaridade até a graduação, ainda encontramos, nos três municípios, profissionais ocupando o cargo de gestão possuindo apenas nível médio. Quanto à graduação, a predominância é na formação em licenciatura. Dos gestores que possuem pós-graduação, a maior titulação da maioria é especialização.

Observa-se também que está ocorrendo um ingresso precoce dos docentes na função de diretor, levando-os a ter pouco tempo de experiência em sala de aula, por vezes até antes do término do período de estágio probatório. Em média, 40% dos diretores nos três municípios possuem experiência de gestão situada na faixa de 1 a 5 anos, enquanto que, em média, 7,6% ainda não completou 1 ano de experiência trabalhando como diretor.

Em vista disso, conclui-se que mais esforços são indispensáveis na perspectiva de estabelecer melhores condições de trabalho para o gestor escolar, com melhores salários, incentivo a formação continuada, promoção de formações em serviço, propiciando, assim, uma melhor atuação desse profissional objetivando a melhoria na qualidade da escola pública brasileira e, por consequência, influenciar positivamente na aprendizagem dos estudantes.

Referências

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, Maio/Ago. 2006.

DOURADO, Luis F., OLIVEIRA, João F. de A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedex**, Campinas vol. 29, n. 78. maio/agosto de 2009.

DRABACH, N. P., MOUSQUER, M. E. L. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, pp. 258 - 285, Jul/Dez 2009.

GATTI, B. A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. Sísifo. **Revista de ciências da educação**. n. 9. 2009. Maio/Ago. p. 7 – 18. 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GURGEL, Carmesina Ribeiro. As práticas avaliativas e a evolução de suas funções. In ANDRIOLA, Wagner Bandeira; MACDONALD, Brendan Coleman (Orgs.). **Avaliação: Fiat Lux em Educação**. Fortaleza: Editora UFC, 2003, p. 67 - 91.

HOLANDA, M. C. (Org.). **Ceará: a prática de uma gestão por resultados**. Fortaleza: IPECE, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloisa. (Org.). Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, p. 1 - 195, fev./jun. 2000.

_____. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 3ª Ed. São Paulo: Vozes, 2007.

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MENDONÇA, Erasto F. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: FE/Unicamp, 2000.

PARO, Vítor H. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez Editora, 2015.

_____. **Eleição de Diretores de Escolas Públicas: Avanços e Limites da Prática**. Disponível em: < <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/1084/1058>>. Acesso em: 15 set. 2017.

UNICEF. **Caminhos do Direito de Aprender: Boas práticas de 26 municípios que melhoraram a qualidade da educação**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: < <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources.html>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

_____. **Aprova Brasil: o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: < <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources.html>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

_____. **Redes de aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de**

aprender. Brasília, DF, 2008. Disponível em: < <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources.html>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Líber Livro, 2007.

VIANNA, H. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento, modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIDAL, E.; VIEIRA, S. L. **Gestão educacional e resultados no Ideb**: um estudo de caso em dez municípios cearenses. Estudo em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 419 – 434. set. /dez. 2011. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1658/1658.pdf>>. Acesso em: 29 ago.2014.

VIEIRA, S. L. **Educação básica**: política e gestão da escola. Fortaleza: Liber Livro, 2008. 200 p. – (Coleção Formar)

_____. **Gestão, avaliação e sucesso escolar**: recortes da trajetória cearense. Estud. av. [online]. 2007, vol. 21, n. 60, pp. 45 - 60.

Tema 2: Ensino médio e educação profissional

A EXPERIÊNCIA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ A PARTIR DE 2008

Ana Léa Bastos Lima

Resumo

O presente artigo tem por objetivo analisar o processo de desenvolvimento e da implementação do ensino médio integrado à educação profissional no Ceará (EMI), pondo acento no contexto histórico em que foi formulada, as variáveis que a motivaram e seus principais desdobramentos. Os dados foram levantados a partir de pesquisa documental e de entrevistas realizadas durante pesquisa de mestrado (2013) e atualizados até 2016 para o presente trabalho. A pesquisa demonstrou um tratamento diferenciado dado à rede de escolas estaduais de educacionais em relação às demais escolas da rede estadual visto que possuem seleção de alunos e professores e contam com uma melhor estrutura física e mais investimentos.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo analisar o processo de desenvolvimento e da implementação do ensino médio integrado à educação profissional (EMI) no Ceará, pondo acento no contexto histórico em que foi formulada, as variáveis que a motivaram e seus principais desdobramentos. O Ceará sofreu os impactos do contexto nacional no que se refere às políticas públicas no campo educacional, quando a educação profissional passou a ser pauta preponderante da agenda do país a partir de 2003, com o início do Governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010)¹⁶.

Em agosto de 2008, o Governo do Estado do Ceará inaugurou 25 escolas de ensino médio integrado à educação profissional (EMI) em tempo integral, através da Lei Nº 14.738, de criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) que estabelece:

Art. 1º Fica o Poder Executivo autorizado a criar mediante Decreto, na estrutura organizacional na Secretaria da Educação - SEDUC, Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEP, sendo-lhes asseguradas as condições pedagógicas, administrativas e financeiras para a oferta

16 Em 2003, início da gestão de Lula, na área de educação, o governo federal apresenta a Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (PPPEPT). O mesmo foi elaborado com o objetivo de direcionar as políticas a serem desenvolvidas pela Secretaria de Educação Média e tecnológica do Ministério da Educação (SETEC-MEC), bem como apresentar princípios norteadores para o desenvolvimento da educação profissional no país. No documento, pode-se destacar “o compromisso com a redução das desigualdades sociais, o desenvolvimento socioeconômico, a vinculação à educação básica e a uma escola pública de qualidade” (BRASIL, 2003, p.06). Em 2003, vários seminários foram promovidos pelo Governo Federal visando discutir o Ensino Médio, sua concepção e possibilidades. Destes encontros foram publicados documentos importantes, dentre eles pode-se citar: o livro Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho, bem como o documento, lançado pelo MEC em 2004, intitulado Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica.

de ensino médio técnico e outras modalidades de preparação para o trabalho.

Parágrafo único. Para garantir a necessária articulação entre a escola e o trabalho, o ensino médio integrado à educação profissional a ser oferecido nas Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP terá jornada de tempo integral.

Art. 2º As Escolas Estaduais de Educação Profissional terão estrutura organizacional definida em Decreto, fundamentada em parâmetros educacionais que venham a atender os desafios de uma oferta de ensino médio integrado à educação profissional com corpo docente especializado e jornada de trabalho integral. (CEARÁ, 2008).

Tal política estadual para o desenvolvimento do EMI vai ao encontro de um esforço do Ministério da Educação (MEC) para a ampliação dessa modalidade em um plano nacional. Desde o primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003) – e mais fortemente no segundo mandato - até o início do governo de Dilma Rousseff, finalizado em 2014, percebe-se esse movimento da educação profissional, inserido em uma discussão mais ampla acerca do ensino médio do país. É importante destacar o papel das discussões que antecederam e posteriormente basearam tais políticas educacionais, dentre as quais podemos citar vários seminários promovidos em 2003 pelo Governo Federal acerca do Ensino Médio, de sua concepção e de suas possibilidades. Desses encontros foram publicados documentos importantes, como o livro *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*, bem como o documento intitulado *Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*¹⁷, lançado em 2014.

O Decreto Federal nº 5154 de 2004 surge como uma resposta a essas demandas, visando à promoção de uma oferta de educação profissional sintonizada com as discussões contemporâneas acerca das finalidades do ensino médio e teve por objetivo redimensionar os rumos da educação profissional, substituindo e contrapondo-se ao decreto nº 2208/97 do Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002). O ponto essencial de diferenciação do novo decreto é a possibilidade de oferta de educação profissional integrada ao ensino médio, a qual havia sido supressa em 1997.

A Lei Complementar nº 11.741, de 2008, provocou a mudança da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), adaptando-a às novas prioridades do Governo Federal. O objetivo era promover o desenvolvimento da educação profissional e, além de regulamentar

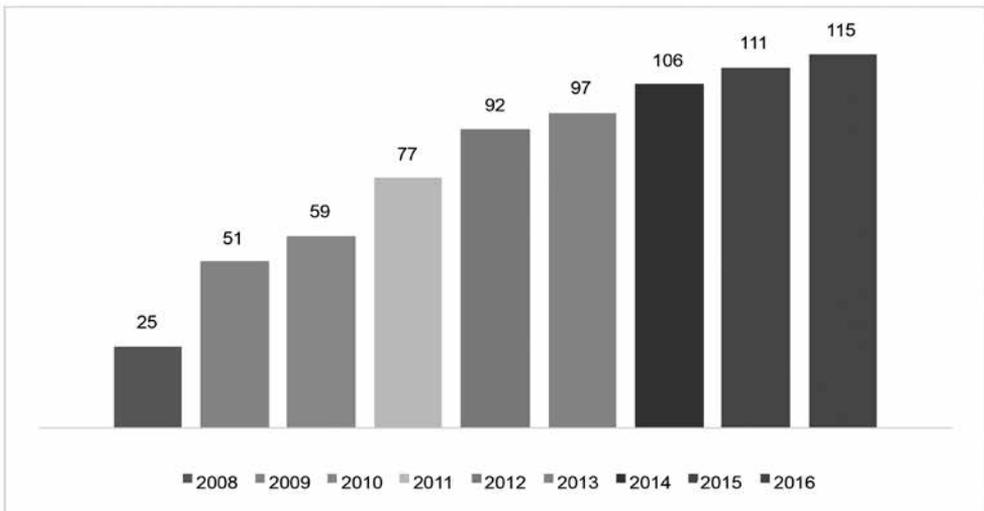
17 Em 2003, vários seminários foram promovidos pelo Governo Federal visando a discutir o Ensino Médio, sua concepção e possibilidades. Destes encontros foram publicados documentos importantes, dentre eles pode-se citar: o livro *Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho*, bem como o documento, lançado pelo MEC em 2004, intitulado *Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*. Nas discussões sobre a educação profissional nos seminários promovidos no início do Governo Lula e, mais especificamente sobre o ensino técnico de nível médio, ficou evidenciada a necessidade na mudança na legislação do país para a implementação das políticas educacionais nessa etapa de ensino. Assim, o decreto Nº 5154, de 2004 surge como uma resposta a essas demandas, visando a promover uma oferta de educação profissional sintonizada com as discussões contemporâneas acerca das finalidades do Ensino Médio, provocando mudanças na legislação e trazendo o tema para a agenda política do país.

a oferta, criar políticas de financiamento para incentivar os estados a investirem nessa modalidade. Outra consequência foi a ampliação e a interiorização da rede federal de ensino técnico e tecnológico, com a modificação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) para se tornarem Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei 11.892/2008). No estado do Ceará, houve uma ampliação significativa dos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), que contemplou não só a capital, Fortaleza, e região metropolitana, mas também o interior do estado.

Para a constituição e a ampliação da rede estadual de educação profissional no Ceará, de 2008 a 2014, houve um investimento em torno de 1,5 bilhão de reais, sendo a maior parte de recursos provenientes do Governo do Estado (cerca de 70%), e o restante, oriundo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação – FNDE/MEC¹⁸.

Os recursos federais foram utilizados para reforma, ampliação e construção de escolas, aquisição de equipamentos, de mobiliários e de acervo bibliográfico, dentre outras ações. Já os recursos do tesouro estadual são destinados ao custeio, à aquisição de equipamentos e a parte do mobiliário. Ainda foram utilizados recursos do Fundo de Combate à Pobreza (FECOP), para conceder as bolsas de estágio aos estudantes.

Gráfico 1 – Evolução do Número de Escolas Profissionais Ceará (EEEP) - 2008 a 2016



Fonte: Portfólio das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará. Censo Escolar. Disponível em: <www.seduc.ce.gov.br>.

No ano de 2009, a rede foi ampliada de 25 (2008) para 51 escolas e, ao final de 2016, contabilizavam-se 115 escolas profissionais ofertando 53 cursos, distribuídas em 90 municípios do estado, com mais de 48 mil estudantes matriculados. Os números do Gráfico 1, mostrado anteriormente, demonstram o caráter de prioridade dada pelo poder estadual a essa demanda.

¹⁸ Dados disponíveis em: <<http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br>>.

Esse investimento foi priorizado para a oferta de ensino médio integrado à educação profissional aumentando aproximadamente 1.153% da matrícula no período de oito anos. A Tabela 1 demonstra a evolução da matrícula de EMI no Ceará entre os anos de 2008 e 2016.

Tabela 1 – Evolução da oferta de ensino médio integrado à educação profissional da rede estadual a partir 2008

Ano	Número de EEEP	Municípios contemplados	Número de cursos	Número de matrículas
2008	25	20	4	4.181
2009	51	39	13	11.579
2010	59	42	18	18.677
2011	77	57	43	23.370
2012	92	71	51	28.715
2013	97	74	51	35.928
2014	106	82	53	39.765
2015	111	88	52	43.280
2016	115	90	53	48.198
Progressão 2008 a 2016 (%)	460%	450%	1.325%	1.153%

Fonte: Secretaria da Educação do Ceará/Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação Profissional

Em 2008, com a inauguração das 25 escolas profissionais, a matrícula inicial do EMI foi de 4.181 alunos em todo o estado. Em 2009, houve um crescimento de quase 100% das matrículas, chegando em 2016, com mais de 48 mil estudantes matriculados. Os primeiros cursos ofertados foram os de Enfermagem, Informática, Guia de Turismo e Segurança do Trabalho, em 20 municípios do estado, incluindo 6 escolas na capital Fortaleza. (SEDUC, 2013)¹⁹.

Para a escolha dos cursos inaugurais, não houve um estudo para verificar as demandas da economia dos municípios e as possibilidades do mercado de trabalho local, devido à urgência de implantação das escolas e o ineditismo do projeto que, em sua implementação, esbarrou na falta de tempo para análise dos arranjos econômicos dos municípios. *A priori*, os cursos foram escolhidos de acordo com o que a secretaria julgava ser “mais fácil”²⁰ de se operar. Além disso, destacam-se outros fatores, como a reduzida equipe de trabalho que foi destacada inicialmente para a implementação das EEEP e o fato de ser um projeto inédito, com desconhecida ocorrência de experiências no país.

A partir de 2009, os cursos foram escolhidos e formatados de acordo com os arranjos econômicos dos municípios. Foi analisada a viabilidade técnica para o desenvolvimento dos cursos, quais sejam: os recursos humanos, a disponibilidade de professores e de consultores para desenvolvimento do curso, a possibilidade de instalação de laboratórios técnicos,

19 Informações adquiridas no Portfólio da Educação Profissional do Ceará elaborado e disponível na Secretaria de Educação do Ceará. (SEDUC, 2013)

20 Informação obtida por meio de entrevista ao Secretário Executivo Idilvan Alencar.

o número de habitantes, dentre outros fatores. Além disso, são priorizadas as parcerias com as prefeituras, quando cedem locais para construção das escolas e viabilizam os campos de estágio. É importante ressaltar o diálogo com o setor produtivo, bem como outras instituições que desenvolvem a educação profissional no estado e aquelas que estão diretamente ligadas com o mundo do trabalho.

Entre agosto de 2008, até a finalização dos Referenciais para a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da Rede Estadual do Estado do Ceará, percebemos um caminho de improvisos, já citados pelo ineditismo do projeto, pelo seu alcance e, principalmente, pela demanda urgente de se desenvolver a educação profissional no país. Em 2010, os Referenciais para a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da Rede Estadual do Estado do Ceará foram concluídos e, com ele, as diretrizes para o desenvolvimento da política foram oficializadas.

Concomitante à expansão da rede, houve a estruturação da Coordenadoria de Educação Profissional (COEDP) da Secretaria Estadual de Educação do Ceará, uma sistematização dos processos para o desenvolvimento da política mediante contratação de consultores técnicos, principalmente oriundos do Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), da Escola de Saúde Pública (ESP) e da Universidade Estadual do Ceará (UECE) que, em parceria com a COEDP, ajudaram na elaboração dos currículos, dos referenciais para a oferta do Ensino Médio Integrado (EMI) no Ceará, além de contribuir para a formação dos gestores por meio de cursos sobre educação profissional.

Como já explicitado, a concepção de educação profissional adotada pelo Ceará está alinhada aos preceitos defendidos pelo governo federal. Assim, o governo do estado, ao optar pela implantação do EMI, vai ao encontro das demandas dessa concepção, que tem como alicerce a integração do ensino médio ao técnico. Além do currículo integrado, a proposta visa à implementação da escola em tempo integral, com nove horas diárias de atividade. A ideia é proporcionar uma formação mais longa, voltada à consolidação de uma oferta curricular que contemple as formações acadêmica e profissional e diversificada, que, em um patamar ideal de desenvolvimento, possa promover a integração curricular, favorecendo, assim, a almejada proposta de formação politécnica, omnilateral.

Para o êxito dessa nova proposta, a metodologia de trabalho é baseada na integração curricular entre ensino médio e técnico, além do estabelecimento da formação em tempo integral para os alunos, da mesma forma, professores, funcionários e gestores permanecem em horário integral na escola.

Neste sentido, o documento acima citado nos informa:

É, portanto, na perspectiva de tornar real este novo enfoque de educação e de escola, que a Secretaria de Educação apresenta esta proposta à sociedade cearense. A proposta de Escola Pública em tempo integral se destina às escolas de ensino médio integrado à educação profissional. A essencialidade do projeto de Escola Pública Integral centra-se exatamente na garantia de novo conceito e de uma nova proposta curricular para a Escola Pública do Ceará. Um conceito que agrega

de modo articulado as categorias de “**Escola**” como espaço social de aprendizagem; de “**Pública**” como direito inalienável e intransferível de todos e de “**Currículo Integrado**” como prática articuladora de múltiplas dimensões da formação humana. (CEARÁ, 2010, p. 6).

Os Referenciais ainda enfocam outros princípios em que a oferta de EMI no Ceará deve ser alicerçada. São eles:

Garantia da qualidade de ensino-aprendizagem, ampliação das oportunidades oferecidas pela escola para apropriação do conhecimento historicamente produzido e gestão compartilhada como processo de construção do Projeto Político Pedagógico da Escola. (Idem).

Os princípios enunciados indicam que o projeto vai ao encontro da concepção de gestão democrática quando orienta que deverá ser desenvolvida a “gestão compartilhada”, além dos preceitos de responsabilização, quando enfoca a “garantia da qualidade de ensino-aprendizagem”. Sobre isso, Galvão e Lima (2016) afirmam que:

(...) a gestão educacional no Ceará é norteada tanto por uma política para promoção da gestão democrática, como por uma política baseada na gestão para resultados. A Seduc estabelece orientações para a institucionalização do Conselho Escolar com ampla participação da comunidade, formação de grêmios escolares em toda a rede de ensino, descentralização do planejamento do aporte financeiro, dentre outras ações, como ferramentas de fortalecimento da gestão democrática conforme preconizada na legislação educacional vigente desde o período da redemocratização. Além disso, incorpora a promoção da gestão por resultados, quando a partir da apropriação dos dados das avaliações externas, a rede estadual é orientada por ações que visam estabelecimento de metas, responsabilização (*accountability*), com objetivo de melhorar os índices educacionais aferidos nas avaliações. (VIDAL e VIEIRA, 2016, p. 156).

A gestão escolar foi tratada como condição estratégica para o desenvolvimento das EEEP, tanto que a escolha dos diretores das escolas profissionais foi criteriosamente definida em quatro etapas de avaliação. O governo realizou, em 2008, uma seleção pública que consistia em uma prova de conhecimentos gerais sobre educação, raciocínio lógico, administração pública, legislação educacional e educação profissional. Após a aprovação na primeira etapa, o candidato deveria passar por uma avaliação de cunho comportamental executada por uma equipe de psicólogos. A terceira fase constituiu-se em uma avaliação dissertativa acerca do contexto da educação profissional no Brasil e no mundo e, por fim, uma entrevista com os Secretários Adjunto e Executivo da Seduc, definia o quadro final dos novos gestores das escolas profissionais, bem como a lotação dos diretores.

Em relação aos gestores escolares, ressalta-se a presença do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), em parceria com o governo do estado, com o papel

de formação através da implantação de uma filosofia (modelo) de gestão das EEEP. O modelo de gestão da escola profissional é baseado na Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)²¹, que estabelece premissas ligadas à visão empresarial, como estratégias de responsabilização, estabelecimento de metas, monitoramento (Ciclo PDCA), bem como o compromisso pelos resultados pactuados nos instrumentos de gestão²².

Os alunos das escolas estaduais de educação profissional são selecionados a partir das notas do 9º ano do ensino fundamental, conforme portaria de matrícula lançada pela Secretaria de Educação anualmente em diário oficial. Esses alunos ingressam no 1º ano do ensino médio, cursando as disciplinas da base comum, da área diversificada²³ e disciplinas técnicas durante os três anos do ensino médio em turno integral.

Em relação aos docentes da base comum, conforme lei de criação das EEEP, o gestor deverá, após chamada pública para adesão de professores efetivos da rede ou temporários, selecioná-los. Todos os professores são lotados 40 horas no período integral, independente da carga horária efetiva em sala de aula. Os professores das disciplinas técnicas são contratados pelo Instituto Centro de Ensino Tecnológico (Centec)²⁴, a partir de seleção e encaminhados para lotação nas escolas de acordo com a carência específica de cada unidade escolar, podendo ser lotados com carga horária diferentes, no mínimo de 10 horas e máximo de 44 horas.

O núcleo gestor da escola é formado pelo diretor e três coordenadores escolares e, um deles, é destacado para organizar o período de estágio dos estudantes. Além dos coordenadores escolares, as EEEP contam com os coordenadores de curso, professores técnicos que atuam auxiliando a coordenação escolar no desenvolvimento do curso técnico, bem como na integração curricular e no campo de estágio.

As EEEP inauguradas em 2008 e 2009 eram escolas regulares que foram adaptadas. A partir de 2010, foram construídos prédios no modelo delineado pelo MEC (Padrão MEC) diferenciando-se das demais escolas da rede estadual por terem uma infraestrutura específica para a oferta da educação profissional em tempo integral.

21 A TESE surgiu a partir de uma adaptação da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), para a aplicação na educação pública de nível médio. Essa ação ocorreu quando um grupo de empresários, ex-alunos do Ginásio Pernambucano, escola pública tradicional de Recife, elaborou um plano de intervenção com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino da escola, a partir da parceria da iniciativa privada e do governo do estado, promovendo transformações gerenciais na escola pública. Caracteriza-se pela incorporação de preceitos da administração e gestão de instituições privadas no âmbito da gestão pública, coordenadas pelo Instituto de Corresponsabilidade pela educação (ICE)

22 Plano de Ação de período anual, Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e Programa de Ação (que se destina a um plano individual de ação dos atores escolares diante do plano de ação, que tem uma amplitude coletiva da escola).

23 Disciplinas da área diversificada: Formação Cidadã, Projeto de Vida, Mundo do Trabalho, Empreendedorismo, Horário de Estudo e Projetos. Essas disciplinas são lecionadas pelos professores da base comum a partir de formação específica.

24 Criado em 09 de março de 1999, o Instituto Centro de Ensino Tecnológico (Centec) é uma sociedade civil de direito privado sem fins lucrativos, que foi qualificada pelo Governo do Estado do Ceará como Organização Social - OS, através do Decreto n. 25.927, de 29.06.2000, sendo amparada pelo Artigo 12 da Lei estadual n. 12.781, de 30 de dezembro de 1997 e pelo Artigo 11 da Lei federal n. 9.637, de 15 de maio de 1998, ambas contendo o seguinte enunciado: "As entidades qualificadas como organizações sociais ficam declaradas como entidades de interesse social e utilidade pública, para todos os efeitos legais. Disponível em: <<http://www.centec.org.br>>.

A inauguração dessa política acabou por promover uma “rede paralela”, com tratamento diferenciado em relação às demais escolas estaduais. As reverberações desse fato podem ser verificadas nos resultados educacionais destas escolas. Ao tomar por base dados do Spacee, o resultado do grupo das EEEP é maior que a média estadual. Essa tendência se confirma em outras avaliações externas como o Enem, bem como nas taxas de evasão, aprovação e reprovação. Sobre isso, Vieira e Vidal (2016) afirmam que

(...) O fato é que, com a introdução casual ou não, o estado do Ceará pode, em um curto espaço de tempo, criar uma robusta rede de escolas profissionais, cujos resultados já começam a aparecer. Por outro lado, é perceptível que tal empreendimento terminou por criar duas redes escolares no interior da rede estadual, que embora convivam em relativa harmonia, revelam situações de iniquidades agudas. Quando se compara os indicadores de rendimento escolar e de desempenho dos alunos das escolas de educação profissional e das escolas que oferecem ensino médio regular, evidencia-se a distância entre uns e outros. (VIDAL e VIEIRA, 2016, p. 59).

O quadro-síntese abaixo foi elaborado a partir do exemplo sugerido no texto *Abrindo a Caixa - Elementos para Melhor Compreender a Análise das Políticas Públicas*, de Condé (2011) para demonstrar de maneira resumida as fases de implantação de políticas públicas.

Quadro 1 – Fases da Implantação das Escolas Estaduais de Educação Profissionais no Ceará

Fases	EEEPS
O problema Qual? Como se apresenta?	Déficit da formação dos jovens do Estado do Ceará diagnosticado pelas avaliações externas. Baixa oferta de educação de nível técnico no Estado.
As informações sobre o problema Quais os elementos centrais do problema? Qual é o seu alcance? Que variáveis observar? Quais são as alternativas a considerar para a solução?	Até 2008, não havia oferta para formação profissional de nível técnico por parte da rede estadual. No Ceará, essa oferta se restringia aos Institutos Federais e a alguns cursos no âmbito da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Ceará, ofertados via CENTEC. A oferta era mínima diante da demanda do estado. Contexto nacional propício para o desenvolvimento de políticas públicas direcionadas à ampliação da oferta do ensino médio e técnico. Convênios entre ente federal e estadual para financiamento da educação profissional (Brasil Profissionalizado).

<p>O desenho Qual(is) é(são) as alternativa(s) utilizada(s)? Quais os objetivos? Qual a finalidade? Para quem? Com qual financiamento? Com que alcance?</p>	<p>Em agosto de 2008, o Estado do Ceará, através da Secretaria de Educação implanta as Escolas Estaduais de Educação Profissional.</p> <p>O modelo escolhido é o de ensino médio integrado à educação profissional, com a escola funcionando em tempo integral pelo período de três anos para término da formação.</p> <p>O governo do estado capta recursos do programa Brasil Profissionalizado, visando a ampliar e a diversificar a oferta de Ensino Médio no estado, em consonância com a meta Nº. 3 do PNE (2011 - 2020) de universalização do ensino médio no país.</p> <p>Para financiamento da política, o governo do estado utiliza o tesouro estadual para custeio, aquisição de equipamentos e parte do mobiliário, além do Fundo de Combate à Pobreza (FECOP), utilizado para conceder as bolsas de estágio dos estudantes, além dos recursos federais, já citados, com o programa Brasil Profissionalizado, que é utilizado para construção de escolas, equipamentos e mobiliários.</p> <p>O alcance da política é pensado para atingir a todas as regionais do estado.</p>
<p>O ensaio (<i>ex ante</i>) Como se manifestaram as alternativas?</p>	<p>Um ponto de destaque foi a decisão política do governo do estado do Ceará em atribuir a Educação Profissional à responsabilidade da Secretaria de Educação, promovendo uma definição a respeito da iniciativa do desenvolvimento da política, já que havia a opção de esta ser desenvolvida pela Secretaria de Ciência e Tecnologia.</p> <p>A Seduc buscou conhecer a experiência de oferta de EMI de outras instituições (Institutos Federais de Educação, Centro Paulo Souza em São Paulo, Ginásio Pernambucano, dentre outras). Havia a opção da oferta em 4 anos, sem utilização do tempo integral, e a oferta em 3 anos em escola com período integral.</p>
<p>A Implementação (iniciar)</p>	<p>Em 2008, foram implantadas as EEEP – Escolas Estaduais de Educação Profissionais, que, <i>a priori</i>, foram denominadas de CE-Jovem. Elas tinham como objetivo promover a articulação do currículo do ensino médio com a formação para o mundo do trabalho.</p> <p>Para a escolha dos municípios inaugurais da política, o critério definido foi o de implantar uma escola por Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e uma escola em cada regional da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR). Dessa forma, teríamos 20 escolas – uma em cada regional – e 6 escolas em Fortaleza. Contudo, devido a um imprevisto na CREDE de Camocim, não foi possível instalar uma nessa região e, assim, foi definido o número de 25 escolas.</p> <p>Foram implantados, nesta primeira etapa, os cursos de Enfermagem, Informática, Segurança do Trabalho e Guia de Turismo.</p> <p>Posteriormente, foi regulamentada, a partir da Lei Nº 14 738 de criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP).</p>

<p>O monitoramento (acompanhar) O que e como aconteceu?</p>	<p>Desde a implantação inicial, em 2008, até dezembro de 2013, a rede de escolas profissionais do Ceará conta com 100 escolas distribuídas por todo o Estado. Em 2013, a rede chegou à implantação de 51 cursos técnicos nível médio e mais de 36 mil alunos matriculados, um crescimento de aproximadamente 850% do número de matrícula inicial.</p>
<p>Avaliação (<i>ex post</i>) Quais foram os resultados no tempo, no custo, na vida das pessoas, enfim, na implementação em geral?</p>	<p>Ainda não temos um distanciamento temporal que permita uma análise mais profunda acerca do impacto da política. Entretanto, podemos apontar os resultados iniciais como uma prévia de avaliação sobre as EEEP.</p> <p>O número de egressos inseridos no mercado de trabalho em 2011 foi de 27,7% do total; em 2012, 28,2%, e o número de inserção de 2013 foi de 25,2%.</p> <p>O ingresso no Ensino Superior que em 2011 foi de 16,9% do total dos concludentes; em 2012, esse número passou para 26,4% e 35,6% foi a inserção em 2013.</p> <p>Das 50 primeiras escolas públicas da rede estadual com maior resultado no exame, 44 são escolas profissionais.</p> <p>No Spaece de Língua Portuguesa, o crescimento da proficiência de 2008 a 2012 foi de 53,7 pontos, ou seja, 22,8%, saindo do nível crítico para o intermediário.</p> <p>No Spaece de Matemática, o índice cresceu 23,4%, perfazendo um total de 57,2 pontos. Esse índice iniciou no nível muito crítico e em 2012 chegou aos números iniciais do nível intermediário.</p> <p>Os investimentos e tratamento diferenciado dado as EEEP gerou uma “rede paralela” dentro da rede estadual de ensino.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base no modelo proposto por Condé (2011).

Considerações finais

O crescimento da rede de educação profissional no Ceará proporcionou uma maior oportunidade de ingresso dos jovens no EMI, bem como uma maior diversificação de ofertas dos cursos. Deve ainda ser destacada a descentralização da oferta, visto que a implantação contemplou diversas regiões do estado. Essa ampliação rápida, contudo, traz alguns ônus, quais sejam: a falta de professores técnicos para suprir a demanda, o descompasso entre o ritmo de inauguração das escolas e de construção e montagem dos laboratórios técnicos, a não padronização estrutural e mobiliária entre as escolas adaptadas e as de padrão MEC, dentre outros problemas.

As maiores dificuldades apontadas para as escolas em 2008 e 2009 são a estrutura física e a questão do ineditismo da política. As primeiras escolas foram, em certa proporção, descobrindo e esbarrando nas dificuldades e impasses da política e, dessa forma, estabelecendo as mudanças necessárias no desenho da política para que a implantação se efetivasse. Isso significa que o desenho dessa política foi sendo definido a partir da experiência inicial de implantação com as escolas de agosto de 2008 e com as escolas iniciadas em março de 2009.

Destacamos, ainda, o problema comum entre as escolas, independente do ano, do prédio e do local de implantação, que é a promoção da integração curricular. Outros são

específicos do tipo de prédio ou do município onde está localizada a escola, como o problema de captação de estágios, que está relacionado ao arranjo econômico do município e à capacidade da localidade em proporcionar espaços para campo de estágio. Por exemplo, existem cursos, como os da área de saúde, em que as empresas são receosas acerca da idade dos alunos, que iniciam o estágio com, no mínimo, 16 anos, motivo pelo qual muitas empresas não querem assumir essa formação.

Esta pesquisa demonstrou, ainda, um tratamento diferenciado dado à rede de escolas estaduais em relação às demais escolas da rede estadual, visto que possuem seleção de alunos e professores, modelo diferente de escolha do gestor escolar e, em sua ampla maioria, as EEEP contam com uma melhor estrutura física e mais investimentos.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam & CASTRO, Mary Garcia (Coord). **Ensino Médio: Múltiplas Vozes**. Brasília, Unesco/MEC, 2003, 662 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=14748>.
- BALL, Stephen J.; Maguire, M.; Braun, A. **Como as escolas fazem políticas**. Ponta Grossa. Editora UEPG, 2016.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo. Cortez, 2011.
- BALL, Stephen J. Educação Global S.A. **Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa, UEPG, 2014.
- BRASIL, LDBEN. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 20 dez.1996. p.1 Disponível em<www.mec.gov.br>. Acesso em: 2 out 2012.
- BROOK, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. 1.ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
- CONDÉ, E. S. **Abrindo a Caixa** - Elementos para Melhor Compreender a Análise das Políticas Públicas. Disponível na plataforma de educação a distância do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública - CAEd/UFJF.
- FISCHER, Tânia; WAIANDT, Claudiani. A Educação Profissional e os desafios do desenvolvimento brasileiro: uma proposta integradora entre a pós-graduação, a educação básica e os mundos do trabalho. **RBPG - Revista Brasileira de Pós-Graduação**. A articulação entre a Pós-graduação e a educação básica. Brasília, s. v. 8, n. 16, p. 87 - 110, abr. 2012.
- FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo. Cortez, 2005.
- GOMES, Alfredo M et al. A educação básica e o novo plano nacional de educação. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano nacional de educação (2011 - 2010): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Editora UFG Autêntica; Belo Horizonte, 2011. p. 69 - 103.
- LIMA, Alessio Costa. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional do estado. **Dis-**

sertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas). Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2007.

MOLL, Jaqueline. Educação Integral no Brasil: itinerários na construção de uma política pública possível. In: **Tendências para a Educação Integral**, São Paulo: Fundação Itaú Social e CENPEC, 2011.

NEUBAUER, Rose; SILVEIRA, Ghisleine T. Gestão dos sistemas escolares: Quais caminhos perseguir? In: SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián (editores). **Políticas Educacionais e Coesão Social: Uma Agenda Latino-americana**. Rio de Janeiro: Campus, 2009. p. 81 - 123.

PEREZ, José Roberto Rus. **Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente?** Educação e Sociedade. vol. 31, n. 113, outubro-dezembro, 2010, p. 1179 - 1193, Centro de Estudos Educação e Sociedade. Brasil. Disponível em: <<http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=87315816007>>. Acesso em 10 out. 2012.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. Espaço Aberto, **Caderno Andes**, n. 2, 1996.

VIEIRA, Sofia L. **Desejos de Reforma: legislação educacional no Brasil Império e República**. Brasília: Líber Livro, 2008.

VIDAL, Eloísa M; VIEIRA, Sofia L. **Política de Ensino Médio no Ceará: escola, juventude e território**. Fortaleza: Editora CENPEC, 2016.

ENSINO MÉDIO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOB O PRISMA DOCENTE

Jones Baroni Ferreira de Menezes

Resumo

O trabalho objetiva investigar, por meio da aplicação de questionário e de entrevista, as políticas de formação docente para o ensino médio, a partir da perspectiva de docentes de quatro escolas profissionalizantes localizadas em três municípios do Ceará. A investigação revelou uma precarização da profissionalização docente, no que se refere ao vínculo empregatício, como também a baixa presença de cursos de formação continuada. Os poucos que ocorrem excluem a participação de professores não efetivos na rede. Constatou-se também a falta de incentivo para formação em nível de mestrado e doutorado.

Introdução

A educação contempla os processos formativos dos indivíduos em sua relação com a família, a comunidade, a sociedade e a cultura, dando-se, formalmente, em instituições de ensino. No Brasil, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 9394/96), o sistema educacional é subdividido nos níveis de educação básica e ensino superior, sendo a primeira dividida em três etapas: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio.

O ensino médio, conforme alega Batista e colaboradores (2017, p. 6), é a etapa de educação responsável pela formação do “capital escolar” e de cidadania que dará subsídios para almejar um local no mercado de trabalho, “mais e menos rentáveis, sob os pontos de vista econômico, social e simbólico”, ou para progressões em estudos posteriores. Nos últimos anos, o ensino médio tem adquirido relevância como objeto de análises e pesquisas na política educacional, em virtude dos seus indicadores e das suas condições de oferta, via de regra, desvinculadas dos anseios dos jovens.

Para Krawczyk (2013), as deficiências do ensino médio no país são expressões da tardia democratização da educação pública, ainda em andamento, juntamente com as modificações sociais ocorridas na segunda metade do século XX, com a globalização, além dos altos índices de alunos fora da faixa etária ideal (no Brasil, legalmente, a faixa etária para frequência ao ensino médio é 15 – 17 anos).

A lei nº 11.741/2008 altera a LDB no artigo 36, ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica e orienta a criação de três modalidades de ofertas – integrada (oferta a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, simultânea ao ensino médio), concomitante (oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já estejam cursando) e subsequente (em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio).

Segundo o Censo Escolar 2016 (INEP, 2017), o ensino médio brasileiro é oferecido em 28,3 mil escolas, tendo 8.133.040 alunos matriculados, sendo 84,5% das redes estaduais de ensino, 12,5% da rede privadas, 2,1% da União e 0,9% de responsabilidade dos municípios. Apesar dos esforços empreendidos, segundo o indicador calculado pelo movimento *Todos pela Educação*, a partir dos dados da PNAD/IBGE, a taxa de universalização do ensino médio não apresentou um crescimento constante. Em 2015 a média nacional atingiu a marca de 84,3% (a meta 3 do PNE estabelece 100%, em 2016), o que aponta para um pouco mais de 1,5 milhão de jovens fora do sistema educacional (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017).

No Ceará, esse nível de ensino não é atendido pelos governos municipais, sendo, majoritariamente, de competência estadual (89%), da iniciativa privada (10%) e do governo federal (1%), contando com 379.760 matrículas no ano de 2016. Quando se trata de educação profissional, o país contabiliza um total de 1.859.940 de matrículas, tendo um aumento de 5,1% nas matrículas da rede pública em relação ao ano de 2015. Se levarmos em consideração apenas as ofertas de ensino médio integrado à educação profissional, no Brasil temos 429.010 matrículas, tendo a região Nordeste 42% destas (180.150), e o Ceará, 51.222 matrículas.

Vieira e Vidal (2016, p. 26), em pesquisa nos estados de São Paulo, Goiás, Pernambuco e Ceará, afirmam que, dos quatro estados pesquisados, o Ceará expandiu rapidamente a oferta de educação profissional integrada ao ensino médio. Sua oferta inicia-se em 2007, registrando um crescimento acelerado nos últimos anos, por meio da adesão ao programa federal Brasil Profissionalizado, que financiou a construção, reformulação e ampliação das escolas que passam a funcionar em regime de tempo integral, oferecendo ensino médio integrado à educação profissional. Hoje, segundo dados da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (CEARÁ, 2017), o estado conta com 115 escolas alocadas em 90 municípios, chegando a um catálogo de 53 cursos e 45 mil técnicos formados até 2015.

Este artigo, utilizando um recorte das conclusões gerais da pesquisa *Políticas para o ensino médio: o caso de quatro estados*, desenvolvida pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ação Comunitária (Cenpec), com o apoio da Fundação Tide Setubal, entre 2015 e 2016², tem o objetivo de sintetizar resultados acerca do olhar docente das escolas de ensino médio integrado a educação profissional da rede estadual do Ceará sobre as políticas educacionais para o ensino médio e para formação docente.

1. Percurso metodológico e análise dos dados

Pelo fato de este ser um estudo advindo de um projeto maior, conforme citado, compartilhou-se da mesma base metodológica, utilizando um modelo de abordagem misto de pesquisa (*mixed model research*), que possibilita unir procedimentos quantitativos e qualitativos (JOHNSON; CHRISTENSEN, 2003). Para Minayo (2011), a pesquisa qualitativa propõe uma aproximação do pesquisador com a realidade do objeto de estudo, estabelecendo interações, construindo um conhecimento empírico importante para quem faz pesquisa social. Por outro lado, a abordagem quantitativa é objetiva, sequencial e comprobatória, fundamentando-se na medição de variáveis ou conceitos obtidos, não havendo qualquer interferência do pesquisador. (SAMPIERI, CALLADO, LÚCIO, 2013).

O trabalho inclui revisão da literatura e, durante a pesquisa de campo, aplicação de questionário e entrevistas semiestruturadas com docentes em exercício. Os dados qualitativos foram analisados de forma descritiva, enquanto os quantitativos foram apresentados nas formas de gráficos e tabelas, produzidos em planilha de Excel.

A pesquisa teve como *locus* quatro escolas de ensino médio integrado à educação profissional (EEEP), situadas no município de Canindé (1), Fortaleza (2) e Paraipaba (1). Nessas quatro escolas, foram pesquisados 47 professores, com idade variando entre 26 e 54 anos, sendo 21 do sexo masculino, 25 do sexo feminino e 1 sem identificação.

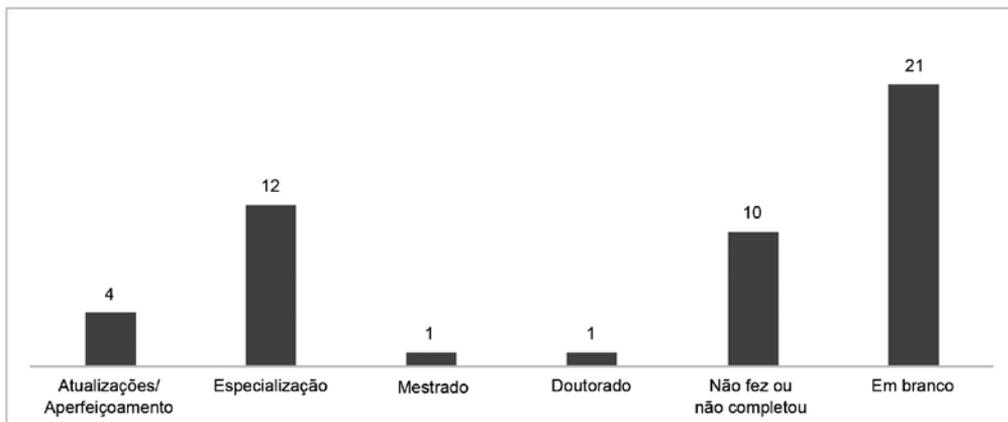
2. Políticas educacionais brasileiras: melhorias na escola e na formação docente

O questionário aplicado aos docentes indagava sobre as melhorias que as políticas educacionais dos últimos anos têm trazido para as escolas. Os dados coletados revelam que 46,8% dos docentes apontam progressos no processo de ensino e aprendizagem; 40,5% relacionam a infraestrutura e as condições de funcionamento da escola, enquanto 4,2% relataram desenvolvimentos no bem-estar e no clima escolar; ainda, 4,2% afirmaram ter melhorado a relação entre a escola, as famílias e a comunidade, enquanto outros 4,2% se abstiveram da resposta.

A infraestrutura das escolas é um dos aspectos da educação brasileira que, há muitos anos, vêm chamando a atenção do poder público. Os Censos Escolares das últimas duas décadas têm demonstrado um crescente investimento na infraestrutura escolar, mesmo ainda havendo uma grande diferença entre as escolas estaduais e particulares em relação às municipais, além de desigualdades entre regiões e entre escolas da zona urbana e rural (SOARES NETO *et al.*, 2013). Essa diferenciação acontece, inclusive, no interior das próprias redes escolares.

2.1. Políticas de formação continuada docente

Os dados obtidos na pesquisa mostram que, após a conclusão da graduação, os docentes participaram das seguintes atividades de complementação formativa: 4 realizaram cursos de aperfeiçoamento, 12 cursaram uma especialização, 1 concluiu o mestrado, 1 fez doutorado, além de 31 que não assinalam nenhuma das opções ou que afirmaram não ter nenhuma formação adicional, como podemos observar no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Cursos de formação continuada dos docentes de escolas profissionalizantes do Ceará

Fonte: Elaborado pelos autores

Destarte, faz-se necessário oferecer as condições de trabalhos satisfatórias, além de garantir processos formativos adequados, seja de formação inicial ou continuada. Para Gatti (2008, p. 58),

nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais.

Quando interpelados sobre participação e oferta de formações continuadas pelos governos federais e estaduais, os docentes afirmam que houve uma queda acentuada na oferta de cursos. Nas suas percepções, os dois principais programas formativos que aconteceram nos últimos cinco anos foram: o Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio (doravante Pacto), instituído por meio de uma articulação entre governos federal e estadual objetivando a formulação e a implantação de políticas de formação de professores para elevar o padrão de qualidade do ensino médio (BRASIL, 2013); e o Professor Aprendiz, um projeto da Secretaria de Educação do Ceará, que consiste em incentivar professores da rede estadual a colaborarem na produção de material didático pedagógico, na formação e treinamento de outros professores e na publicação de suas experiências e reflexões. (CEARÁ, 2010).

Sobre o Pacto, Freitas e Cruz (2015, p. 48), em seu estudo feito no estado de Pernambuco, afirmam que o programa foi mais uma política de formação docente, e não continuada, que contribuiu positivamente para um processo de “reflexão-ação docente, individual e coletiva”. São inerentes à docência os desafios e as conquistas ao longo da carreira, uma vez que as evoluções dos processos sociais desencadeiam remodelamentos

educacionais, necessitando o docente refletir sobre sua prática e atualizar-se teórica e metodologicamente na sua área de atuação. Essas formações podem ser realizadas por meio de cursos de aprofundamento e aperfeiçoamento, pós-graduação *lato sensu* e/ou *stricto sensu*.

Segundo Libâneo (2004), “a formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (p. 227). Para Nóvoa (1991), esse modelo formativo deve “alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, estimando os saberes dos professores. Imbernón (2009) complementa reafirmando que as formações incentivam o desenvolvimento pessoal, profissional, potencializando seu fazer docente.

Nas escolas de ensino médio integrado a educação profissional, em que os professores que atuam no eixo profissional são bacharéis e não possuem a formação pedagógica, houve um esforço na oferta dos cursos de complementação e/ou aperfeiçoamento pedagógico para habilitá-los, embora muitos docentes tenham desistido no meio do percurso formativo.

No entanto, alguns que conseguiram concluir o curso demonstram conhecimento da necessidade dessa formação para professores não licenciados.

No meu caso específico, porque eu sou professor do eixo profissional, que a escola tem esses dois grupos, como a nossa formação básica é o bacharelado, houveram muitos incentivos para que nós fizéssemos o aperfeiçoamento e especializações voltadas a área de educação. Inclusive pela Seduc, para sanar essa deficiência. Mas também era uma necessidade porque o MEC exigia, né? (Professor 2 – Fortaleza)

Alguns professores referem-se a exclusão dos professores temporários nas formações ofertadas pelo governo estadual, fortalecendo a ideia de precarização da relação de trabalhos desse grupo de professores que atuam na gestão da sala de aula da mesma forma dos demais. Nas palavras de um desses docentes,

Quem é da rede pública que é concursado tem direito a fazer muitas dessas atividades, esses cursos, o temporário é excluído dessa parte de fazer curso. (...) É complicado porque a gente está ali no mesmo patamar como professores, mas no caso não há essa preocupação em formar professores que estão aqui também. (Professor 2 – Fortaleza).

Aliado ao exposto, tem-se o distanciamento das formações com a realidade escolar, como mostra o depoimento a seguir.

Só uma crítica ao sistema de formação dos professores do estado. O estado leva o professor para fazer a formação, faz a formação do professor, mas não oferece condição para a gente aplicar aquilo que a gente aprendeu. Então a gente passa por uma formação interessante,

o professor compra a ideia, mas ao chegar na escola, não por culpa da escola, deixando bem claro, as condições de carga-horária, as condições de laboratório, técnicas, são inviáveis. Então não faz sentido... vamos fazer uma formação para aplicar o curso tal, mas esse curso quando vou trazer para minha escola não tenho nenhum espaço para fazer. (Professor 2 – Fortaleza).

Estudos sobre formação inicial ou continuada docente mostram que há dificuldades em associar os aspectos teórico-conceituais com as práticas docentes, muitas vezes ignorando o cotidiano escolar, e causando um impacto junto aos professores iniciantes ou aqueles que, após o curso, veem cheio de energia para colocar o conhecimento no chão da escola. Conforme Alvorado-Prada, Freitas e Freitas (2010) esses cursos postergam a “complexidade dos conhecimentos derivados das experiências individuais e coletivas construídas ao longo da vida dos docentes e que são parte deles enquanto seres profissionais” (p. 372)

A formação continuada também é contingenciada pelas condições financeiras, como argumenta um professor.

Isso é muito relativo, tendo em vista que não é fácil entrar num mestrado nas universidades públicas. Já me informe sobre um mestrado profissional pago, na UECE, está em torno de 50% do que um professor ganha. Como é que o professor com todas as atribuições que tem vai crescer profissionalmente, se ele tem que se dedicar totalmente ou a sala de aula ou ao mestrado. Então, é muito mais pela valorização profissional. Eu tenho exemplo de colegas que são mestres hoje e saíram da sala de aula. Por que não continuaram depois que se tornaram mestres. Então, é algo que deve ser questionado. (Professor 7 – Paraipaba)

Cordeiro (2009) confirma essa escassez de professores mestre e doutores, quando demonstra que em Goiânia, apenas 2% dos professores da educação básica das redes municipal e estadual de ensino, possuem essas titulações. As pós-graduações *stricto sensu*, na sua grande maioria ofertada por Programas de mestrado ou doutorado acadêmico, são cursos de formação de pesquisadores e muitas vezes, se restringem ao público que almejam a inserção na docência do ensino superior. Para preencher esse hiato surgiram a alguns anos, os mestrados profissionais e, mais recentemente, por meio da Portaria nº 131 de 28 de junho de 2017, o Ministério da Educação aprovou a oferta de doutorados profissionais, justamente para favorecer os professores da educação básica, que sofrem pela não liberação da carga horária de sala de aula, ou de parte dela, para investir nesse tipo de qualificação.

Nessa lógica é que o governo federal, nos últimos anos, adotou uma série de iniciativas de forma a promover a articulação, primordialmente com as instituições públicas de ensino superior, em busca de fomentar políticas educacionais de formação docente, como a oferta de cursos presencial e a distância de aperfeiçoamento, especializações e até mestrados e doutorados, como é o caso, para o ensino médio, do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Rede Nacional de formação

continuada dos profissionais da educação básica e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011).

O que apontam os dados

Os professores das quatro escolas de ensino médio integrado à educação profissional, em sua maioria, atendem às exigências legais no que tange à formação para atuar no ensino médio. No entanto, quando se trata do eixo profissional, os docentes são bacharéis e/ou tecnólogos, e muitos não concluíram as formações pedagógicas oferecidas pela Secretaria de Educação do estado. Na amostra de escolas pesquisadas, predomina docente com vínculo empregatício temporário não só para o eixo profissional, mas para as disciplinas do currículo propedêutico do ensino médio.

Quanto às políticas desenvolvidas na escola, os docentes afirmam que estas trazem mudanças no processo de ensino e aprendizagem e na melhoria da infraestrutura escolar. No que tange à formação continuada, a maioria dos professores afirma que as ações têm sido esparsas e descontinuadas, e que, nos últimos anos, apenas duas formações merecem destaque: Pacto do ensino médio e o Professor Aprendiz.

Ademais, três grandes problemas foram citados quanto os cursos: exclusão, algumas vezes, da participação dos professores temporários, ampliando, ainda mais, a precarização do trabalho docente, o distanciamento da teoria e da prática nas escolas, principalmente, no tocante à disposição de infraestrutura e a falta de incentivo de admissão em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Considerando que os dados analisados representam uma amostra pequena das escolas da rede de educação profissional do estado do Ceará, não é possível inferir conclusões ou generalizações. No entanto, os dados obtidos podem dar pistas para que uma pesquisa mais ampliada seja desenvolvida e se possa captar a situação geral da rede escolar.

Referências

ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, 2010.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; KASMIRKI, Paula Reis; GUSMÃO, Joana Buarque; VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia; MELLO, Hivy Damasio Araújo. Políticas para o ensino médio: o caso de quatro estados. **Cadernos Cenpec. Nova série**, S. 1., v. 6, n. 2, 2017.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 25 jun. 2017.

_____. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de

nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm>. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. **Portaria 1.140, de 22 de novembro de 2013**. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. DOU Nº 238, segunda-feira, 9 de dezembro de 2013.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Professor Aprendiz: protagonismo docente na rede estadual de ensino médio**. 2010.

_____. Dados das Escolas profissionalizantes. Disponível em: < <http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

CORDEIRO, Kátia Augusta Curado Pinheiro. Professores com formação *Stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia. **Anais do III Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**. 2009.

FREITAS, Aliny Karla Alves; CRUZ, Fatima Maria Leite. Pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio: formação. **Administração Educacional**, v. 1, n. 1, 2016.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13 jan./abr. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Maria Eliza Dal-mazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução. Juliana dos santos Pa-dilha. Porto Alegre: Artmed, 2009.

INEP. **Censo Escolar Da Educação Básica 2016**. 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2017.

JOHNSON, B.; CHRISTENSEN, L. B. **Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches**. 2 ed. Boston: Allyn & Bacon, 2003.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Ca-dernos de pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2013.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

MINAYO, Maria Cecilia de Sousa. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 30ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NOVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Nota técnica de cálculo dos indicadores de monitoramento do plano nacional de educação. 2017. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne>>.

org.br/uploads/indicator/technical_note/50/nota-tecnica-indicador.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2017.

SAMPIERI, Roberto Hernández; CALLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia da Pesquisa**. 5ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOARES NETO, Joaquim José; JESUS, Girlene Ribeiro; KARINO, Camila Akemi; ANDRADE, Dalton Francisco. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. **Políticas de ensino médio no Ceará: escola, juventude e território**. Fortaleza: Editora CENPEC, 2016.

Tema 3: Avaliação

AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA AVALIAÇÃO

Ana Paula Lima Barbosa

Resumo

Este artigo analisa a trajetória histórica da avaliação educacional, assumindo as considerações do campo da Sociologia da Avaliação como contribuições à avaliação de alunos com deficiência. As gerações da avaliação são caracterizadas quanto aos seus aspectos principais, destacando-se a quarta e a quinta gerações em razão de seu alinhamento com a avaliação dos alunos com deficiência. A quinta geração enseja o desenvolvimento de uma Sociologia da Avaliação por considerar os interesses dos sujeitos avaliados, ocupando-se das relações entre a escola e a sociedade. São apresentadas reflexões sobre a avaliação dos alunos com deficiência que têm aporte teórico de Vygostky, sendo discutida uma proposta que orienta os sistemas e escolas a elaborarem seus próprios instrumentos de avaliação.

Introdução

A avaliação de alunos com deficiência é uma questão em aberto no contexto brasileiro. Podem-se afirmar ainda incipientes os estudos sobre a temática, principalmente se considerarmos que a educação inclusiva tem seus primeiros movimentos ainda na década de 1990, implicando, assim, a presença desse alunado específico nas escolas de todo o país. A avaliação do desempenho desses alunos parece não ser ainda uma questão suficientemente enfrentada no âmbito das escolas e tampouco dos sistemas de ensino, o que evidencia silêncios sobre sua participação nas avaliações em larga escala desenvolvidas de forma massiva em todo o país.

Estudo de mestrado²⁵ realizado pela autora discutiu a temática no contexto de um município cearense reconhecido por desempenhos superlativos nas avaliações de larga escala nacionais. Os resultados do estudo revelaram mecanismos excludentes dos alunos com deficiência matriculados naquela rede de ensino, e a necessidade da criação de processos capazes de aferir as aprendizagens, por vezes sutis, daqueles alunos. Os achados dessa pesquisa conduziram a novo estudo, este doutoramento²⁶ em Avaliação Educacional, cujo objetivo foi investigar a avaliação de alunos com deficiência intelectual, desenvolvida no atendimento educacional especializado (AEE) da rede de ensino de Fortaleza, Ceará, visando à proposição de estratégias de compreensão e articulação do serviço especializado com o ensino regular, a partir dos resultados dessa avaliação.

25 BARBOSA, Ana Paula Lima. Políticas de educação inclusiva em tempos de IDEB: escolarização de alunos com deficiência da rede de ensino de Sobral, CE. Fortaleza, 2011. 263f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2011.

26 BARBOSA, Ana Paula Lima. Avaliação de alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado (AEE) do município de Fortaleza, CE: diagnóstico, análise e proposições. 2016. 156f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

Este texto pretende, portanto, provocar a discussão sobre a temática da avaliação dos alunos com deficiência no âmbito escolar, assim como ratificar a necessidade de enfrentamento da complexidade dos processos em larga escala referentes a esses alunos. Tomando as reflexões oriundas do estudo de tese mencionado, este artigo objetiva analisar a trajetória histórica da avaliação educacional, assumindo as considerações do campo da Sociologia da Avaliação como contribuições à avaliação de alunos com deficiência inseridos na rede regular de ensino.

O aporte teórico do referido estudo exigiu a análise das gerações da avaliação educacional e possibilitou a conclusão de que a quarta e a quinta gerações ensejam o desenvolvimento de uma Sociologia da Avaliação, além de figurarem como alicerces teórico-metodológicos às práticas de avaliação dos alunos com deficiência, pensadas com apoio na referencial de Vygotsky.

Para o desenvolvimento do estudo proposto, o texto inicia apresentando as reflexões sobre as gerações e a Sociologia da Avaliação para, na sequência, analisar as implicações desses modelos nas práticas avaliativas de alunos com peculiaridades nos processos de ensino, aprendizagem e, conseqüentemente, avaliação.

1. Gerações ou dimensões da avaliação educacional e uma Sociologia da Avaliação

Compreende-se o ato de avaliar como ação de um sujeito, em um contexto concreto e específico, atribuindo-lhe uma qualidade, a partir de critérios estabelecidos. Pode-se afirmar, então, que avaliar é investigar a qualidade de algo; no caso presente, dos processos de escolarização desenvolvidos no sistema formal. Como produção humana, a avaliação educacional é situada, contextual e histórica, ou seja, o conceito e as práticas avaliativas que conhecemos e implementamos na escola precisam ser consideradas em sua trajetória histórica e concretude.

Guba e Lincoln (1989), por meio da análise dos modelos existentes de avaliação, identificaram determinadas características e propriedades definidoras de paradigmas diferentes, as quais denominaram gerações. A primeira foi definida como *medida*; a segunda, *descrição de objetivos*; a terceira, *juízo*; e a quarta, desenvolvida pelos pesquisadores, tem como característica sanar as lacunas das três gerações anteriores. As gerações da avaliação são consideradas pelos autores como distintas e seriadas, ou seja, a finalização de uma geração demarca o início da próxima; ainda, complementam-se, preservando as gerações algumas características entre si.

A primeira geração é associada à ideia de medir, quantificar. Não há distinção entre avaliação e medida, mas correspondência. Estudiosos e usuários da avaliação concentram-se na elaboração de instrumentos e de testes para verificação do rendimento escolar. Nesta, o papel do avaliador é de um técnico que utiliza variados instrumentos para classificar os alunos e determinar seu progresso. Essa geração desenvolve elaborados meios técnicos de coleta e análise de dados, visando ao diagnóstico com viés quantitativo.

Segundo Guba e Lincoln (1989), a segunda geração começa após a Primeira Guerra Mundial, com experiências em escolas americanas e seus currículos, e revisão daquele

sistema de ensino. Dados sobre o alcance dos objetivos pelos alunos precisavam ser obtidos e, por isso, era necessário descrever o que seria sucesso ou dificuldade em relação aos objetivos preestabelecidos (PENNA FIRME, 1994). Por isso, essa geração foi também conhecida como descritiva, sendo seu expoente Ralph W. Tyler, reconhecido como o “pai da avaliação”. O papel do avaliador era o de descrever padrões e critérios com viés mais qualitativo (VIEIRA e TENÓRIO, 2010).

A terceira geração, buscando superar as limitações advindas da excessiva dependência da definição de objetivos da fase anterior, pautou-se no julgamento, ou seja, na emissão de juízos de valor. Muitos pesquisadores evidenciavam as dificuldades de estabelecerem objetivos previamente, sendo limitador esperarem os resultados finais de suas pesquisas para avaliarem as iniciativas em função de seus objetivos. A resposta a esses dilemas parecia estar na percepção da avaliação como julgamento, sendo referências dessa concepção R. Stake (1967) e Scriven (1967). O avaliador assumia, pois, a função de juiz, “[...] incorporando, contudo, o que havia preservado de fundamental das gerações anteriores, em termos de mensuração e descrição” (PENNA FIRME, 1994, p. 7). Digna de nota a preocupação com o mérito e relevância – características do juízo de valor, nessa geração.

A análise das características das três gerações possibilitou a Guba e Lincoln (1989) a identificação das seguintes lacunas ou defeitos: a) a tendência ao gerencialismo, expresso por meio de um conflito de posições, valores e decisões entre o que solicita a avaliação e quem a executa; b) falha em acumular o pluralismo de valores; e, c) ênfase excessiva no paradigma científico e na importação de modelos de pesquisa oriundos das ciências exatas. Esse cenário impulsionou os pesquisadores a desenharem uma proposta alternativa à avaliação, a qual denominaram avaliação responsiva, ancorada em um paradigma construtivista, em substituição ao modelo científico.

A quarta geração, emerge na década de noventa, tendo como característica central a negociação, traduzida pela busca do consenso entre pessoas de valores diferentes e respeito às divergências identificadas. Penna Firme (1994) informa que é crucial a identificação dos implicados na avaliação, em virtude desta objetivar dar resposta às suas necessidades. Interessa, então, que seja ampla a participação nas escolhas, métodos e interpretação dos resultados da avaliação. A avaliação de quarta geração é, pois, um processo interativo e negociado entre seus interessados. É responsiva, segundo a autora,

[...] porque, diferentemente das alternativas anteriores que partem de variáveis, objetivos, tipos de decisão e outros, ela se situa e se desenvolve a partir de preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objeto de avaliação seja ele um programa, projeto, curso ou outro foco de atenção (PENNA FIRME, 1994, p. 8).

A avaliação que se ancora na quarta geração se inicia pela identificação dos interessados e a consequente escuta de suas preocupações. Guba e Lincoln (1989) justificam a necessidade de ouvir os interessados com as seguintes razões: eles são os avaliados; pela importância da informação gerada ao final da avaliação e em função do paradigma ser construtivista, o qual exige consensos. Assim, Penna Firme (1994) considera que haja, nesta geração, uma evolução conceitual. Julga madura a abordagem, à medida em que esta

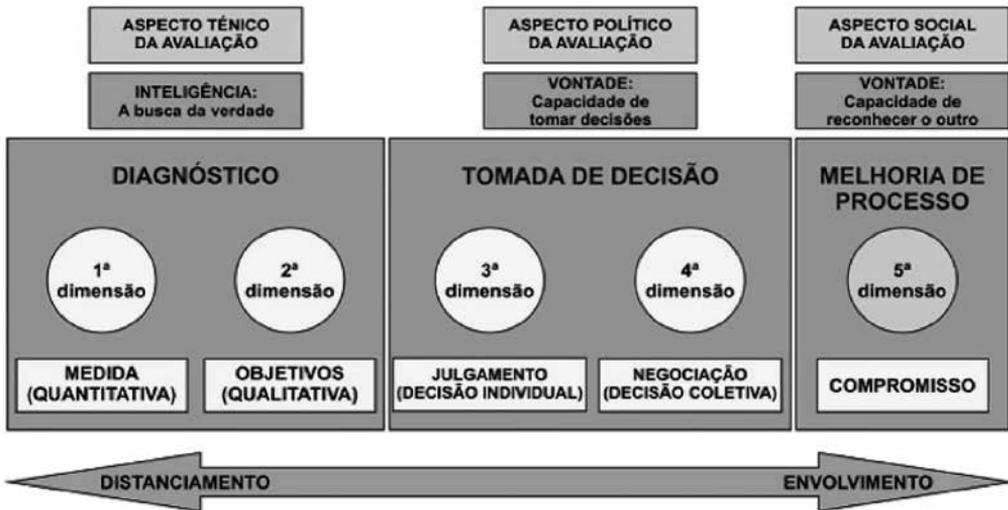
“[...] capta também os aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos, envolvidos no processo” (PENNA FIRME, 1994, p. 8).

Vieira e Tenório (2010), entretanto, analisando as formulações de Guba e Lincoln (1989), identificam a ausência de relatos e de pesquisas que validem a perspectiva da quarta geração, fazendo proposições que visam a contribuir com a superação dessas ausências. A primeira delas questiona a terminologia “geração” utilizada pelos autores, sustentando referir-se à “[...] sucessão de conceitos independentes, e não necessariamente a uma transformação historicamente informada [...]” (VIEIRA; TENÓRIO, 2010, p. 63). Postulam, então, nova denominação – “dimensões” da avaliação – a saber, medida, objetivo, julgamento e negociação. E discutem a existência de um novo elemento conceitual: o compromisso com a sustentabilidade, que inaugura uma quinta dimensão da avaliação.

O novo conceito inclui, segundo os autores, todas as outras dimensões da avaliação, mas ocupa-se com o que ocorre depois da tomada de decisões, isto é, com os resultados da avaliação. O ponto de vista dos interessados e da comunidade que constituem são considerados, com vistas à melhoria do processo avaliado. O avaliador da quinta dimensão supera o papel de descobridor ou mesmo de formador; este se faz construtor implicado, envolvido, transformador-transformado da e pela realidade, responsável pelos resultados (eficácia), mas também pela sustentabilidade desses resultados (efetividade).

Vieira e Tenório (2010, p. 65) ilustram as dimensões da avaliação com o mapa conceitual apresentado na Figura 1

Figura 1 - Mapa conceitual das cinco dimensões da avaliação



Fonte: Vieira e Tenório (2010, p. 65)

Os pesquisadores referidos apresentam experiências empíricas no campo da avaliação educacional para discutir a quinta dimensão. Referem estudos realizados por Carlini e

Vieira (2005) sobre o Saeb, o Enem e o Provão²⁷, cujos resultados evidenciam duas possibilidades: a lógica da autonomia, do processo, da construção, do respeito às diferenças, da avaliação formativa em oposição à lógica do mercado, do conformismo, da uniformidade, do utilitarismo, do produtivismo, da avaliação somativa (CARLINI; VIEIRA, 2005 *apud* VIEIRA; TENÓRIO, 2010).

A discussão sobre a quinta geração ou dimensão da avaliação abre espaço à análise do campo de uma Sociologia da Avaliação à medida em que são considerados os interesses dos sujeitos avaliados. Essa análise se justifica em razão de as práticas de avaliação serem consideradas indicadores, por excelência, das relações entre a escola e a sociedade.

A avaliação é considerada por Bonami como: “a pedra angular da instituição escolar” (BONAMI, 1986 *apud* AFONSO, 2009), em razão de sua importância nos fluxos de entrada e saída do sistema, como o mecanismo de gestão e de informe sobre os métodos pedagógicos utilizados pelos professores, como a forma de controle sobre esses profissionais, na definição das informações que serão transmitidas aos pais e aos organismos, dentre outros.

A avaliação figura como poderoso instrumento de gestão e ferramenta de controle e de legitimação das organizações. A escola, enquanto instituição complexa, tem confirmado historicamente as funções simbólicas de controle social e legitimação política da avaliação – matéria da qual se ocupam os sociólogos da educação e, especificamente, aqueles que se detêm sobre o campo da Sociologia da Avaliação.

A análise sobre os interesses expressos por meio das avaliações realizadas na escola – sobre quais são os grupos que têm interesses respeitados e privilegiados, e aqueles que são estigmatizados e até excluídos, explícita ou subliminarmente, dos processos avaliativos – são discussões desenvolvidas no campo da Sociologia da Avaliação, as quais pretendem a “desocultação do poder de avaliar” (AFONSO, 2009).

As relações sociais desenvolvidas no contexto escolar se revelam notadamente assimétricas, fruto das relações de poder que possui muitas fontes, dentre as quais se inclui a avaliação. Esta, imposta a todos os que frequentam a escola, configura-se como ferramenta vigorosa de constituição de imagens e representações sociais da excelência e do *déficit*, que serve para promover ou estigmatizar os alunos (PERRENOUD, 1999). Quando se consideram as especificidades constitutivas dos alunos com deficiência, os processos de estigmatização e exclusão ganham contornos mais evidentes e, por vezes, cruéis.

A avaliação é considerada, no campo da Sociologia da Avaliação, como ferramenta de socialização. Afonso (2009) retrata a escola como agência de socialização, na qual as crianças inauguram a vivência de um ambiente institucionalizado de diferenciação com base na realização individual. Nesse espaço vigem regras de competição concretizadas por meio dos processos avaliativos, quase sempre homogeneizadores e contraditoriamente direcionados a sujeitos heterogêneos por natureza. São privilegiados, ainda, processos individualizados em detrimento de situações de cooperação, evidenciando, assim, a contribuição da escola para a inculcação da ideologia do individualismo, desenvolvendo a relação entre avaliação e alienação (AFONSO, 2009). Ensina o autor que “[...] a escola socializa atra-

27 Denominação utilizada pelos autores Vieira e Tenório (2010).

vés da avaliação” (2009, p. 27). Como processo pedagógico central, a avaliação, em suas variadas formas e instrumentos, impacta na socialização dos indivíduos em escolarização.

Se a escola socializa por meio da avaliação, como ensina Afonso (2009), é legítima a preocupação sobre como os alunos com deficiência vivenciam esse processo de socialização em tempos de hipertrofia das avaliações. Ainda, é preciso enfrentar a realidade da heterogeneidade dos alunos em geral e, especialmente, dos que possuem diferenças constitutivas que implicam processos diferenciados de aprender e que deveria importar em processos peculiares de avaliar. Assim, passa-se à discussão sobre a avaliação dos alunos com deficiência matriculados no ensino regular, comumente identificados como “alunos da inclusão”.

2. Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: reflexões e proposta

A avaliação da trajetória educacional de alunos com deficiência é tarefa ainda incipiente no contexto nacional. Em meio à timidez no enfretamento dessa temática há uma perspectiva de análise que se insurge como promissora e pertinente, expressa por meio dos estudos de Beyer (2010), de base vygotkyana, sobre os processos inclusivos e a avaliação dos sistemas escolares.

Essa discussão situa-se na interface entre a quarta e a quinta gerações ou dimensões de avaliação e a compreensão da deficiência como produto social²⁸ culturalmente elaborado. Essa forma de perceber a deficiência impacta na avaliação escolar à medida em que professores e sistema educacional revelam suas expectativas – positivas, negativas ou mesmo inexistentes – sobre as aprendizagens dos alunos com deficiência. Também, o enfoque teórico de Vygotsky empresta alguns de seus conceitos centrais para analisar as práticas avaliativas dos alunos com deficiência.

Beyer (2010) ensinou que a condição intelectual da criança com deficiência deve ser avaliada em situações de mediação, nas quais conceitos e informações venham a provocar a consolidação, pela criança, da sua zona de desenvolvimento proximal.

A abordagem vygotkiana, através do bem conhecido conceito da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), estabelece uma demarcação paradigmática de avaliação em que se busquem as condições cognitivas emergentes (BEYER, 2010, p. 96).

O pesquisador gaúcho, recorrendo às pesquisas de Eggert (1997), discutiu que a avaliação deve ser capaz de indicar as potencialidades intelectuais dos alunos, em detrimento de suas eventuais limitações funcionais. O conceito de ZDP, de Vygotsky, promove o que Beyer (2010) denomina de “demarcação paradigmática de avaliação” à medida que o foco deixa o *déficit* operacional do aluno, passando a pautar-se pelas possibilidades de superação deste. A mudança é de paradigma avaliativo e também de crença dos docentes e sistemas, pois os alunos com deficiência são tradicionalmente reconhecidos por indicadores de desempenho superficiais.

28 Identificado por Beyer (2010) como paradigma sociológico.

A avaliação é considerada nociva quando revela práticas hierarquizantes e de comparação entre os pares. Apresenta-se como problemática a avaliação “perigosamente normativa”, pois esta tende a apagar as diferenças individuais e a debilitar as potencialidades latentes dos indivíduos, configurando, assim, práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes (BEYER, 2010; SOUSA, 2003).

Esta forma de avaliar impede uma compreensão mais analítica das condições cognitivas e socioafetivas da criança, o que traz limitações para a função descritiva, prognóstica e prescritiva da avaliação. Praticasse, com este modelo, uma avaliação sintética, valorativa, não analítica e nem formativa (BEYER, 2010, p. 97).

Como proposta de superação desse tipo de avaliação Lunt, citado por Beyer (2010), apresenta proposta de base vygotskiana, alinhada com a avaliação analítica formativa, a qual denominou avaliação dinâmica. Modelos que viabilizam, na prática, processos avaliativos dessa ordem são precários. Beyer (2010), entretanto, identifica convergências dos fundamentos da avaliação dinâmica com o proposto no documento “Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais: subsídios para os sistemas de ensino”, da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (2006)²⁹.

A concepção de avaliação presente nesse documento afirma-se assentado sobre novo paradigma, alinhado com a perspectiva inclusiva e compreendida como

[...] processo compartilhado, a ser desenvolvido, preferencialmente, na escola, envolvendo os agentes educacionais. Tem como finalidade conhecer para intervir, de modo preventivo e/ou remediativo, sobre as variáveis identificadas como barreiras para a aprendizagem e para a participação, contribuindo para o desenvolvimento global do aluno e para o aprimoramento das instituições de ensino [...] (BRASIL, 2006, p. 9).

Suas bases teóricas criticam a identificação da avaliação como verificação, aferição, seleção e controle, e postulam novos significados e enfoques para a avaliação, claramente identificada como formativa porque visa à melhoria das respostas educativas dos alunos com deficiência.

O documento apresenta indicadores específicos de avaliação, visto considerar impossível avaliar todos os aspectos envolvidos no processo de escolarização. Ainda, um modelo³⁰ para apoiar a avaliação dos processos educacionais das pessoas com deficiência, postulando que este auxilie a tomada de decisões. Fundamental, nessa proposta, é a tentativa de avaliar de forma qualitativa a aprendizagem dos alunos com deficiência, opondo-se à ideia de que a competência individual deste seja suficiente para avaliá-lo. Além das condi-

29 Atualmente Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)/Ministério da Educação. A terminologia adotada pelo documento é “necessidade educacional especializada”, apresentando, portanto, uma concepção alinhada com a educação inclusiva.

30 Modelo apresentado no documento “Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais: subsídios para os sistemas de ensino” (2006, p. 45).

ções individuais, o modelo considera os contextos escolar e familiar como intervenientes na aprendizagem dos alunos, além de prever a autoavaliação do professor da sala regular.

O objetivo da avaliação, no documento, é subsidiar os educadores à tomada de decisão sobre a aprendizagem dos alunos com deficiência, considerando suas potencialidades e dificuldades. Neste, interessa a participação do avaliado, pois há entendimento de que todos os atores envolvidos no processo avaliativo tenham suas ações, necessidades, expectativas e contextos considerados. Desse modo, é acolhida a dificuldade dos professores de “dar provas, corrigi-las e atribuir notas” aos alunos com deficiência, usando os mesmos critérios atribuídos aos demais alunos. Discute, então, as especificidades dos instrumentos avaliativos, evidenciando a necessidade de que os indicadores escolhidos sirvam como pistas e sinalizadores, “e não como itens de um instrumento no qual se assinala a presença ou ausência do fato ou fenômeno observado ou, o que seria pior, para atribuir-lhes pontos” (BRASIL, 2006, p. 22).

Destarte, o documento estimula os sistemas escolares a elaborarem seus próprios instrumentos de avaliação, podendo-se materializar em relatórios, fichas, questionários etc., a fim de registrar a observação do percurso escolar dos avaliados, de modo a ensejar posterior análise pela equipe que lida com o aluno com deficiência. A observação é, segundo o documento, a estratégia recomendada para coleta de informações de contexto educacional escolar, devendo ser realizada em variados espaços: sala de aula regular, recreio, entrada e saída etc.

O documento de 2006 evidenciava a inobservância da interface e articulação necessárias entre os profissionais identificados como da Educação Especial e os do ensino regular. Estes não desenvolvem o hábito de discutir casos e construir sugestões comuns, com vistas à aprendizagem do aluno com deficiência (BRASIL, 2006). Como modo de enfrentamento desse desafio sugere uma atuação fortalecida da coordenação pedagógica, capaz de oportunizar o encontro entre todos os profissionais que lidam com os alunos com deficiência.

O documento preceitua, ainda, que a avaliação desenvolvida com os alunos com deficiência inspire o planejamento pedagógico do professor do ensino regular³¹, reafirmando o direito desses avaliados de terem “suas características conhecidas, entendendo-se que suas deficiências e limitações não são atributos imutáveis, numa visão fatalista e determinística” (BRASIL, 2006, p. 31). Do mesmo modo, suas potencialidades precisam ser investigadas e estimuladas, a fim de que se evite o enquadramento aos padrões mínimos de desempenho e se fomente expectativas positivas e reais de seu aprendizado.

É proposto, assim, um novo modelo para a avaliação dos alunos com deficiência que, entretanto, não pretende figurar como fôrma que engesse os sistemas, mas, ao contrário, sendo não impositivo, apresenta-se como sugestão às redes para que realizem avaliações adequadas aos alunos em questão. Sugere, assim, como âmbitos da avaliação, o aluno, seu contexto e família.

No tocante ao âmbito *aluno* são referidas como dimensões de análise seu nível de desenvolvimento e suas condições pessoais. No apontamento do nível de desenvolvimento é discutida a relação entre desenvolvimento e aprendizagem a partir da base teórico-metodológica vygotskyana, nos seguintes termos:

31 À época inexistia o Atendimento Educacional Especializado.

Por isso torna-se indispensável, para sua avaliação, inserir como critério de observação, o que o aluno é capaz de realizar com ou sem ajuda (explicitando-se o tipo de ajuda que a escola lhe oferece), explorando-se melhor, em sua zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1991), o que conquistou e se manifesta como nível efetivo do desenvolvimento, o que está em processo de efetivação e o que ainda é desenvolvimento potencial, sem manifestação concreta (BRASIL, 2006, p. 62).

São enumeradas, pois, sugestões para a construção de instrumentos de avaliação, pelos sistemas de ensino, com indicadores referentes aos níveis de desenvolvimento das características funcionais dos alunos, considerando-se suas habilidades cognitivas e os conteúdos curriculares. A tarefa exige, entretanto, a observância de aspectos tais como: opções por procedimentos formativos; adequação dos processos realizados com os demais alunos, mas sem estabelecer comparações; diversidade no formato dos procedimentos; parceria com a família e comunicação dos resultados; processos de auto avaliação, dentre outros.

Esses aspectos são sugestões aos sistemas de ensino, coordenadores e professores. Contudo, o fundamental é que esses profissionais enfrentem o desafio de pensar e experimentar seus próprios caminhos, encarando a avaliação dos alunos com deficiência como direito desses sujeitos e dever da escola que se pretende inclusiva.

Considerações finais

Pensar a avaliação de alunos com deficiência consciente dos desafios que essa iniciativa impõe surge como imperativo, visto que esses alunos se fazem cada vez mais presentes na escola - realidade evidenciada pelos dados de matrícula, que se revelam historicamente crescentes. É preciso, pois, atentar ainda para a permanência e aprendizagem desses alunos e, nesse sentido, as práticas de avaliação cumprem um papel fundamental no processo de escolarização desses, como de quaisquer outros alunos.

Considera-se pertinente o alicerce das quarta e quinta gerações/dimensões da avaliação para ancorar as iniciativas propostas aos alunos com deficiência. Estes necessitam de uma perspectiva de avaliação que seja sensível às suas necessidades e especificidades, característica da quarta dimensão da avaliação; ainda, que seja sustentável e assuma um compromisso ético e social, considerando os explícitos ou velados processos de estigmatização e exclusão vivenciados na escola e na sociedade pelos alunos com deficiência.

É preciso ressignificar o conceito e as práticas de avaliação para todos os alunos, mas especialmente para aqueles com deficiência, cujos processos de aprender são sutis, específicos e assíncronos em relação às exigências das práticas avaliativas homogeneizadoras. Que possam ser formativas as avaliações, e realizadas de forma coletiva por todos aqueles que exercem atividade pedagógica com os alunos com deficiência.

É preciso, portanto, boa dose de coragem e criatividade por parte dos sistemas, escolas e docentes para que sejam capazes de elaborar modelos e instrumentos sensíveis e flexíveis e que alcancem a heterogeneidade dos alunos com diferenças constitutivas e especificidades na aprendizagem. Ainda, que os processos realizados em larga escala

apresentem um posicionamento transparente em relação à participação dos alunos com deficiência. Isto pressupõe não só mudança do paradigma da avaliação, mas precipuamente, mudança de crença na capacidade de aprender dos alunos “da inclusão”, que na verdade são alunos “da escola”.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação** – para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF, 2006. (Série Saberes e práticas da inclusão).

CARLINI, Alda Luiza; VIEIRA, Maria Celina Teixeira. SAEB, ENEM, ENC (Provão) por que foram criados? Que pensar de seus resultados? *In*: CAPPELLETTI, Isabel Franchi. Análise crítica das políticas públicas de avaliação. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2005. p. 15-35.

GUBA, Ergon G.; LINCOLN, Yvonna S. Fourth generation evaluation. Newbury Park, Calif.: Sage Publications, 1989.

PENNA FIRME, Thereza. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 5-12, jan./mar. 1994.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens** – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCRIVEN, Michael S. The methodology of evaluation. In AERA. **Perspectives of curriculum evaluation**. Chicago: Rand McNally, 1967. (AERA – Monograph Series on Curriculum Evaluation, n° 1).

SOUSA, Sandra. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

STAKE, R. E. The countenance of educational evaluation. **Teachers College Record**, n. 68, 1967. p. 523-40.

VIEIRA, Marcos Antônio; TENÓRIO, Robinson Moreira. Lacunas conceituais na doutrina das quatro gerações: elementos para uma teoria da avaliação. *In*: TENÓRIO, Robinson Moreira; LOPES, Uaçaí de Magalhães. (Orgs.) **Avaliação e gestão: teorias e práticas**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 53-73.

USO DO TEMPO EM SALA DE AULA: ESTUDO DOS QUESTIONÁRIOS CONTEXTUAIS DO SAEB (2015)

Iasmin da Costa Marinho

Resumo

A pesquisa tem como objetivo investigar como os professores assinalam o uso do tempo em sala de aula a partir de um conjunto de questões presentes no Questionário do Professor 2015. Integra estudos desenvolvidos no âmbito do Grupo de Pesquisa em Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA), acerca do uso dos microdados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O recorte do questionário aplica-se às questões 102 a 104, que tratam especificamente do uso do tempo em sala de aula. O artigo analisa dados do Brasil e do Ceará, bem como os cinco maiores do Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): Novo Oriente, Deputado Irapuan, Pires Ferreira, Brejo Santo e Sobral, e cinco menores Ideb: Lavras da Mangabeira, Ipaumirim, Ibareta, Icó e Umari do estado, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Introdução

A pesquisa descrita neste artigo integra estudos desenvolvidos no âmbito do Grupo de Pesquisa em Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA), acerca do uso dos microdados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) provenientes dos questionários contextuais da Prova Brasil. Nesse tocante, este estudo se propõe a investigar como os professores assinalam o uso do tempo em sala de aula a partir de um conjunto de questões presentes no Questionário do Professor 2015.

Desde os anos 1990, quando o Saeb foi criado, sua proposta inicial tem sido a produção de informações para os gestores dos sistemas educacionais, pois a inexistência de informações precisas, causava dificuldades nas ações diretivas do Estado e da sociedade, bem como na formulação de políticas públicas mais eficazes (PESTANA, 2013). Visando a sempre melhorar a qualidade das informações a serem disponibilizadas aos gestores e à população em geral, algumas modificações são implementadas no exame ao longo dos anos, especialmente a partir de 2003. O Saeb avalia bianualmente o desempenho dos estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática e está dividido em Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb); Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) e Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). A Anresc, aplicada exclusivamente na rede pública nos 5º e 9º anos do ensino fundamental e popularmente conhecida como Prova Brasil, fornece dados para cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ou seja, tem o objetivo de aferir o desempenho dos estudantes. Para além do teste aplicam-se os questionários contextuais, junto a professores, a alunos e a gestores das instituições avaliadas.

Os questionários contextuais são valiosas fontes de informação sobre as variáveis que estão associadas ao desempenho acadêmico dos alunos. Sobre o questionário dos professores, foco desta análise, observa-se que ele se divide em blocos: o primeiro trata da

formação profissional do professor; o segundo, sobre suas práticas pedagógicas e o terceiro sobre seu perfil socioeconômico e cultural. O interesse em analisar esses dados contextuais decorre da qualidade na divulgação feita pelo Inep, o que possibilita tratamentos diversos e estudos de âmbito histórico, local, dentre outros. Além disso, com base em levantamento dos estudos realizados a partir dos dados contextuais observou-se que este enfoque ainda se dá de forma tímida, o que, por certo, potencializa a busca e iniciativa aqui relatada. Compreender determinadas variáveis e o contexto em que se inserem transforma o foco produtivista do rendimento em percepções mais próximas e claras do trabalho docente e suas peculiaridades, para além de uma visão reducionista da avaliação (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011; FRANCO, 2001; RAVELA, 2000; AFONSO, 2000).

Para efeitos desta análise, foram escolhidos os dados provenientes dos questionários contextuais dos professores do Saeb (2015), com recorte das questões 102 a 104, que tratam especificamente do uso do tempo e das práticas pedagógicas experienciadas em sala de aula. Sobre o uso do tempo, o questionário aborda a forma como o professor utiliza o tempo em sala de aula. Já a segunda variável é sobre as estratégias pedagógicas utilizadas pelo docente com seus alunos.

O recorte dos dados abrange os resultados do Brasil e do Ceará, bem como os cinco maiores do Ideb (Novo Oriente, Deputado Irapuan, Pires Ferreira, Brejo Santo e Sobral), e cinco menores Ideb (Lavras da Mangabeira, Ipaumirim, Ibaretama, Icó e Umari) do estado, nos anos iniciais do ensino fundamental. A escolha parte da intenção de observar o uso do tempo e estratégias adotadas pelos professores em contextos diversos de desempenho, e quais as possíveis relações provenientes disso.

Estudos acerca do uso do tempo pedagógico de professores e sua influência no desempenho dos alunos são recentes na literatura nacional. No âmbito internacional, no entanto, observa-se um número crescente de pesquisas cuja preocupação é debruçar-se sobre questões relacionadas a gestão da sala de aula. Gerir a sala de aula é ação que compete à relação professor, aluno e espaço temporal e físico, de tal forma que é preciso planejar e estar apto a pensar estratégias que otimizem o tempo pedagógico. Nesse sentido, optou-se por investigar essas categorias, a partir de uma perspectiva quantitativa e qualitativa, cotejando o que os dados indicam à luz da literatura encontrada sobre o tema.

1. Breve revisão de literatura

Ao professor eficaz, cabe criar a ordem, estabelecendo atividades, antecipando os maus comportamentos e cerceando-os, quando surgem (Doyle, 1986, p. 421)

O “controle” ou “ordem” dos acontecimentos que surge em sala de aula são necessidades latentes ao trabalho docente, desde o princípio da instituição da escola pública (BOTO, 1997). Tais necessidades ancoradas nas atuais perspectivas de padronização da qualidade dos serviços educacionais enquanto direito público subjetivo (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005; OLIVEIRA, 2007) tornam-se chaves ao debate sobre a permanência e aprendizagem dos alunos em sala de aula.

Se pensarmos na aprendizagem dos alunos no tempo em que estão em sala de aula, é possível elencar inúmeros fatores que podem vir a atrapalhar esse processo, como indisciplina, questões estruturais, conflitos internos etc. Observa-se que novas características têm remontado o perfil da sala de aula da escola pública, de tal forma que os desafios quanto à qualidade do ensino ofertado não podem ser observados como algo estanque e sem a influência desses fatores. Ao observar os resultados de desempenho, é preciso levar em conta os aspectos contextuais a que eles se associam ou com os quais possuem algum tipo de relação.

Torna-se importante ressaltar a relação entre a ordem, o poder e as questões disciplinares da sala de aula, como processos em questão na discussão do uso do tempo e estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos professores, aspectos que autores como Althusser (1985), Foucault (1987) e Bourdieu e Passeron (1975), abordam em suas reflexões acerca do poder na escola definindo-a ora aparelho ideológico de Estado, ora como forma de controle de mentes e de reprodução social (SILVA, 2014; 2016). Esse panorama lança luzes às questões sobre as práticas disciplinares nas escolas e entre as relações professor-aluno, o que, por certo, pode parecer estranho a princípio e deve ser enfrentado com olhar observador. Pensar o trato com a disciplina de forma como se houvesse em todas as salas de aulas relações que “se dão tendo a pura motivação pelo saber como elemento em comum” (SILVA, 2016, p. 2) nem sempre está em sintonia com a realidade.

Gauthier (2010) aborda que o alvorecer da Pedagogia é solução experimentada para redução do tempo ocioso das crianças e dos jovens, que necessitavam de maior disciplina para não adentrar ao crime e situações de violência e vulnerabilidade. Dentre as questões elementares que influenciam o uso do tempo na escola, a disciplina é só uma delas. Nesse contexto, os estudos desenvolvidos sobre a gestão da sala de aula (GAUTHIER *et al.*, 2006) têm contribuído para pensar melhores estratégias de intervenção e ensino do professor em seu ambiente de atuação. Observa-se que, ao realizar levantamento bibliográfico acerca do tema, gerir de forma eficiente a sala de aula está intimamente associado às questões de comportamento dos alunos, à disciplina e a regras. Essas questões, nos estudos, ressaltam a formação de um clima escolar favorável à aprendizagem e ao consequente desenvolvimento dos alunos.

A publicação *Os estudantes alcançam melhores desempenhos nas escolas em que há disciplina em sala de aula?* (OCDE, 2013) ressalta, de acordo com os relatos dos estudantes que participaram do Pisa³² em 2009, que escolas com estudantes economicamente favorecidos, apresentam clima disciplinar melhor. Essa melhoria no clima disciplinar, segundo o mesmo estudo, pode ajudar na redução das desigualdades entre os estudantes.

O clima disciplinar em sala de aula e na escola também pode afetar a aprendizagem. Salas de aula e escolas com mais problemas disciplinares

32 O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep. (Fonte: Site INEP)

são menos propícias à aprendizagem, uma vez que os professores têm de gastar mais tempo criando um ambiente ordeiro antes de iniciar a aula. Em 55 países e economias que participaram do Pisa 2009, os estudantes de escolas onde o clima de sala de aula é mais propício à aprendizagem tendem a ter um melhor desempenho (OCDE, 2013, p. 3).

Em contrapartida, os estudos sobre o trabalho docente e a formação de sua identidade (GAUTHIER *et al.*, 2006; TARDIF, 2011; PERRENOUD, 1999; NÓVOA, 1995; PIMENTA, 1999), revelam que o campo da gestão da sala de aula pode ocupar arena de discussão entre a didática, a formação de professores, políticas públicas, dentre outras áreas. Essa última torna-se ainda mais relevante quando o fazer docente compromete o desempenho em avaliações de larga escala, dentre outras políticas. Parte do desafio dessa pesquisa é considerar que todos esses cenários convergem esforços para explicar as dificuldades do trabalho docente, e mais, revelam que o pensar a gestão da sala de aula no Brasil, além de ser um movimento recente, necessita de maior aprofundamento não só por meio de pesquisas, mas também em relação à formação inicial do professor.

Enquanto campo de atuação, gerir bem a sala de aula, planejando ações e conseguindo executá-las em tempo previsto, é parte do desafio que esbarra no comportamento dos alunos. No entanto, a questão comportamental, tem se revelado como fator de maior preocupação por parte dos docentes (HUSU, 2003). Além de comprometer a aprendizagem, a questão comportamental dos estudantes em sala de aula passa a ser preocupação também para os alunos. Pesquisa intitulada *Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?* (2015) investigou jovens que estavam nas escolas, cursando o ensino médio, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Projovem Urbano, acerca de suas impressões e de seu convívio no espaço escolar.

Em parte da pesquisa, os alunos jovens são convidados a indicar “as pessoas que não se queria ter como colega de classe” e 41,4% elegem os “bagunceiros”. Ainda de acordo com a pesquisa, tal achado remete à discussão sobre clima escolar³³ “a percepção negativa sobre os colegas embasa um clima de hostilidade e culpabilização dos pares pelo que acontece no cotidiano da escola: são bagunceiros; desinteressados já que o único que interessa é chegar no final do ano receber a nota e tchau” (ABRAMOVAY *et. al.*, 2015, p. 93).

Sobre a mesma pesquisa, observou-se que os alunos indicam os quatro fatores de maior destaque para permanecerem na escola estudando, que são devido aos amigos da escola (23,5%), às “aulas legais” (23,3%), a passeios e atividades fora da escola (15,3%) e ao ensino mais relacionado à vida dos alunos (10%). Outro fator de destaque é que 39,5% dos estudantes que repetem o ano alegaram que isso ocorre “por que não se esforçam”. Os dados mostram que quanto aos fatores que se associam à relação professor-aluno, os estudantes destacam a vivência de estratégias pedagógicas diferenciadas, como aulas de campo, aulas mais interessantes e com conteúdos que contribuam para a formação pessoal

33 Por clima escolar compreende-se o conjunto de atitudes, crenças e valores normatizados e experimentados no ambiente escolar. Além disso, as relações mantidas entre a Gestão Escolar e seu corpo docente e discente influencia também na formação desse clima positivo nas escolas (MCEVOY; WELKER, 2000; ESPOSITO, 1999).

dos alunos. Além de favorecer a permanência e motivação na continuidade dos estudos, estratégias desse tipo reforçam a continuidade de um clima escolar positivo e efetivo.

Na obra *A vantagem acadêmica de Cuba*, Carnoy (2009) identificou que os estudantes do Chile e de Cuba eram mais engajados nas aulas que os brasileiros. De acordo com o pesquisador, um dos problemas para o desinteresse dos brasileiros foi a ausência de planejamento das aulas e de métodos instrucionais de cópias no quadro, que provocavam tédio e cansaço nos estudantes brasileiros, em comparação com os chilenos e com os cubanos. Formas de redução da indisciplina e de melhoria no desempenho dos estudantes podem ser mais bem percebidas com práticas que favoreçam a participação dos estudantes, em que eles se sintam representados e motivados.

A pesquisa *Comportamento dos alunos e uso do tempo em sala de aula: evidências da Talis³⁴ 2013 e de experiências internacionais* realizada por Moriconi & Bélanger (2015) ressalta a necessidade de se compreender melhor o universo da gestão da sala de aula, observando a partir de avaliações de organismos internacionais como os professores brasileiros têm apresentado esse problema. De acordo com a análise dos dados provenientes da Talis 2013, os professores brasileiros dos anos finais do ensino fundamental gastam pelo menos 20% do tempo de aula tentando manter a ordem em sala de aula. Ainda de acordo com pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), além dos 20% de tempo gasto com a manutenção da ordem, os professores brasileiros gastam em média 13% do tempo resolvendo problemas burocráticos, restando 67% para ministrar os conteúdos previstos.

A preocupação com a ordem em sala de aula está associada ao tempo pedagógico e às mesmas condições de aprendizagem para os alunos de uma turma (COTTON, 1989). Ao passo que o “bom” ou “mau” comportamento, além de difícil definição, torna-se mais um elemento de desgaste emocional e físico aos professores. Partes dessas inquietações também não podem ser percebidas como associadas somente ao professor e a sua relação com o aluno, pois a existência de outros fatores e a formação de um clima escolar favorável ou não, pode vir a influenciar a forma de trabalho do docente.

No contexto da escola pública brasileira, o tempo pedagógico pode sofrer interferências das mais variadas, devido às diversidades culturais e regionais, como nos casos de ausência de aulas em decorrências de atividades festivas do município ou da região ou, mesmo em virtude de questões administrativas, como reunião de professores ou de pais de alunos, entregas de boletins, aplicação de testes e avaliações em larga escala (SMITH, 1998; KARWEIT, 1984). Por fim, as questões de ordem da gestão de pessoal, atestados de professores, faltas (ABADZI, 2007), greves etc. Essas questões chocam com o calendário letivo muitas vezes e, em decorrência de feriados e outros processos diferentes ao fazer pe-

34 Talis constitui a primeira pesquisa internacional sobre ambientes de aprendizagem nas escolas e as condições de trabalho dos docentes e dos diretores. A análise cruzada dos dados dos países participantes no Talis permite identificar outras abordagens e outras políticas públicas dos países participantes no inquérito. O primeiro inquérito Talis decorreu em 2008 com a participação de 24 países. O segundo realizou-se em 2013 com a participação de 34, tendo sido em 2014 alargado a mais 4 países. Devido ao sucesso desses inquéritos e à sua relevante contribuição para o desenvolvimento de políticas educativas nos países participantes, a OCDE decidiu lançar o terceiro inquérito, o Talis 2018. Docentes e Diretores de escolas de aproximadamente 50 países dos 5 continentes participarão no Talis 2018.

pedagógico, perde-se muitas vezes o tempo de sala de aula, o tempo na escola. Além disso, o tempo de sala de aula sofre interferências do espaço físico e social das escolas, em virtude de dificuldades estruturais ou mesmo pelo fato de as escolas estarem localizadas em zona urbana ou rural de vulnerabilidade alta, sujeitando, muitas vezes, os alunos e os professores a retornarem para suas casas, em decorrência de violência no bairro, da falta de saneamento ou de abastecimento de água por exemplo.

Se pensarmos nessas questões, fica fácil observar a importância do tempo pedagógico para as crianças e para os jovens em fase escolar. De fato, a permanência na escola não garante o aprendizado de qualidade, mas é um passo para que as relações e interações provenientes desse espaço favoreçam o crescimento interpessoal e a construção de novos saberes aos indivíduos que a integram.

Tendo como base a relevância da gestão do tempo de sala de aula como parte formativa para o professor e de garantia de direitos de aprendizagem para os alunos, esse artigo tem como objetivo investigar como os professores assinalam as questões acerca do uso do tempo em sala de aula nos questionários contextuais da Prova Brasil do ano de 2015. Observar o que os professores pensam sobre o uso do tempo trata-se de uma retomada sobre aspectos intrínsecos ao fazer pedagógico que podem ou não estar associados à formação inicial e continuada de professores, bem como a fatores de gerência dos sistemas de ensino. Nesse tocante, os dados analisados direcionam o estudo a estabelecer relações entre o desempenho educacional dos estudantes e a gestão do tempo em sala de aula, como veremos no tópico a seguir.

2. O recorte da amostra de pesquisa e análise dos dados

As questões referentes à gerência do tempo da sala de aula estão intimamente ligadas a planejamento das ações e conjunto de estratégias que integram a prática docente. No entanto, esses aspectos se associam a outros de ordem externa e imaterial, como a indisciplina, dentre outras questões relacionais e de comportamento que podem vir a interferir no processo cognitivo de ensino e aprendizagem.

Nessa direção, pesquisa desenvolvida pela *Organization for Economic Co-Operation and Development* (OCDE) em 24 países, sinaliza que professores brasileiros usam a maior parte do tempo de aula tentando atenuar problemas com indisciplina (18%), seguido da Malásia (17%) (OECD, 2009). Tais apontamentos são fruto de dados coletados por meio do *Programme for International Student Assessment* (PISA), uma avaliação externa e amostral, aplicada em mais de 60 países, da qual o Brasil tem participado desde a sua primeira edição.

A avaliação é aplicada a alunos na faixa etária de 15 anos matriculados nas redes de ensino. Os resultados revelam dados interessantes no que se refere ao tratamento e à observação das questões acerca da gestão do tempo de sala de aula pelos professores e o possível impacto que isso possa ter no desempenho dos alunos. Grande parte dos estudos desenvolvidos sobre o assunto enveredam pela análise da indisciplina ou violência provocada nesse espaço. Nesses estudos, os recortes de análise dos sujeitos centram-se quase que exclusivamente nos alunos que cursam o ensino médio, ou seja, uma faixa etária que transita entre a adolescência e a fase adulta.

Tal enfoque nos provoca inquietações para observar o mesmo objeto em contextos diferentes de idade e atuação dos profissionais da educação, como os anos iniciais do ensino fundamental. Para relacionar as variáveis de gestão do tempo de sala de aula ao desempenho, nesse artigo iniciaremos observando o Ideb da amostra escolhida. O Brasil, em última edição do Ideb (2015), registrou resultado de 5,5 para os anos iniciais do ensino fundamental, sendo que o estado do Ceará apresentou 5,9. Em ambos os casos, observou-se uma evolução no decorrer da série histórica, como é possível observar no Quadro 1.

Quadro 1 – Evolução do Ideb de Brasil e Ceará nos anos iniciais do Ensino Fundamental (2005 – 2015)

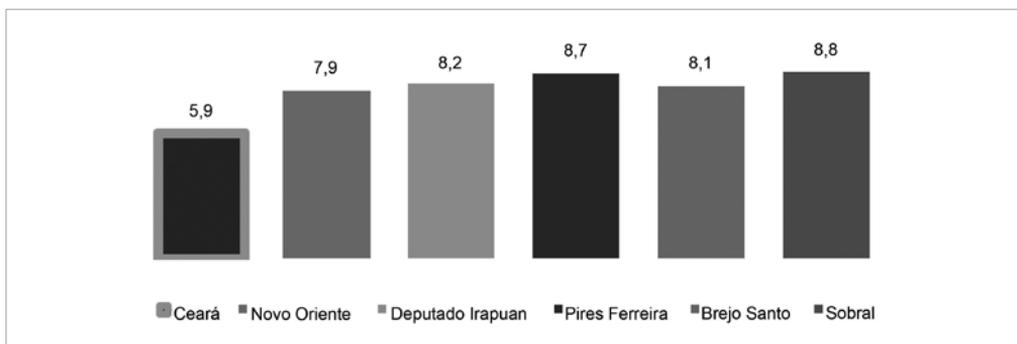
	Ideb Observado					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Brasil	3,8	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5
Ceará	3,2	3,8	4,4	4,9	5,2	5,9

Fonte: Inep, 2017

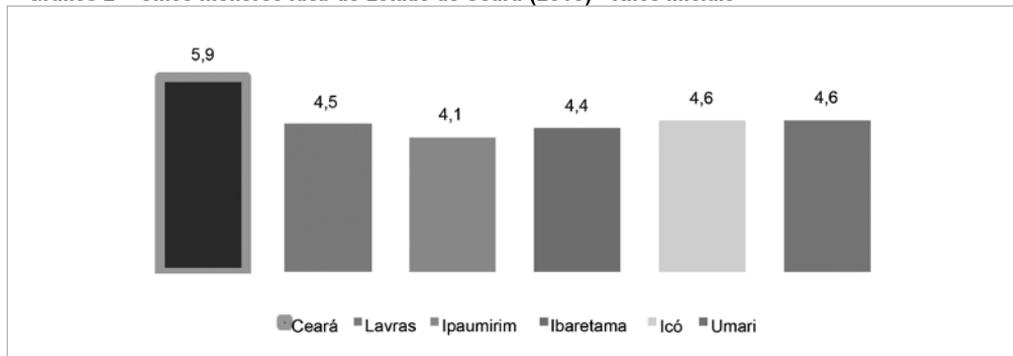
O Estado do Ceará foi pioneiro na criação de um sistema próprio de avaliação, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (Spaeece) em 1992 e a busca por melhores resultados educacionais tem sido constante, servindo de base e modelo de gestão ao seu sistema de ensino. Nessa perspectiva, o Estado tem avançado em termos de Ideb, o que se traduz em um trabalho coletivo e de política educacional e avaliati-va que se incorpora ao modelo de gestão por resultados, que já se faz conhecido em muitos trabalhos de pesquisa (VIEIRA, 2007; VIDAL; VIEIRA, 2011; CAMARÃO; RAMOS; ALBUQUERQUE, 2015, entre outros).

Nessa perspectiva recortamos da amostra estadual os cinco maiores resultados no Ideb das séries iniciais do ensino fundamental Novo Oriente, Deputado Irapuan, Pires Ferreira, Brejo Santo e Sobral e dos menores Ideb: Lavras da Mangabeira, Ipaumirim, Ibaretama, Icó e Umari nas redes municipais, o que se pode observar nos Gráficos 1 e 2.

Gráfico 1 – Cinco maiores Ideb do Estado do Ceará (2015) - Anos Iniciais



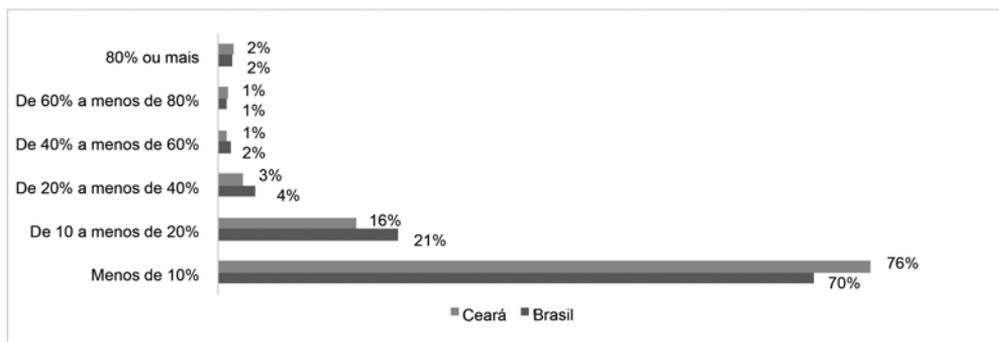
Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Saeb 2015

Gráfico 2 – Cinco menores Ideb do Estado do Ceará (2015) - Anos iniciais

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Saeb 2015

Os dados do Gráfico 1 mostram que, em comparação ao Ideb do estado, os cinco municípios superaram a média, apresentando resultados de até 8,8 no Ideb, como no caso de Sobral. Os dados do Gráfico evidenciam que os cinco municípios com menor Ideb encontram-se abaixo da média do estado, sendo o menor 4,1 do município de Ipaumirim. Tendo como base os resultados observados, recorreremos a esse recorte analisando as proposições dos professores do Brasil e do Ceará, bem como dos municípios destacados, no tocante ao uso do tempo de sala de aula de acordo com os questionários contextuais da Prova Brasil (2015). Da amostra observou-se os seguintes aspectos sobre a gestão do tempo de sala de aula: tempo gasto realizando tarefas administrativas; mantendo a ordem ou disciplina em sala de aula e realizando atividades de ensino e aprendizagem, o que compreende as questões 102 a 104 do questionário contextual dos professores.

O Gráfico 1 apresenta os dados relativos ao Brasil e ao Ceará no que se refere ao uso do tempo realizando tarefas administrativas. Desses, 70% dos professores brasileiros e 76% dos professores cearenses assinalaram que gastam em média menos de 10% do tempo de aula com atividades administrativas, aquelas de ordem de preenchimento de diários, frequências ou anotações pertinentes ao uso da gestão escolar ou de seu próprio controle de notas por exemplo.

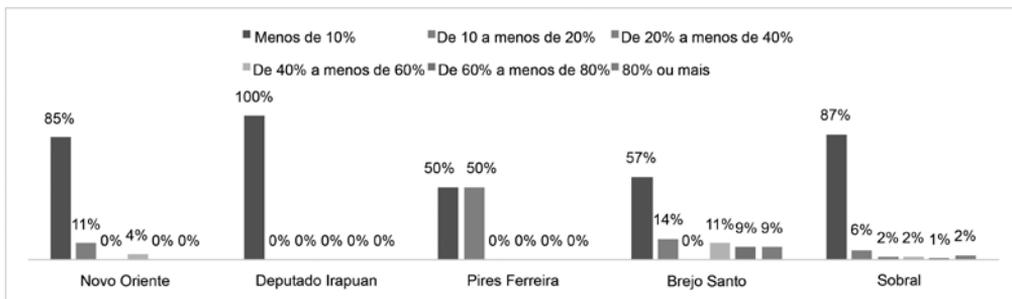
Gráfico 3 – Uso do tempo de sala de aula realizando tarefas administrativas: Brasil e Ceará, 2015

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Questionário do Professor, Saeb 2015

No Ceará, 11.105 professores responderam à mesma questão e 8.485 assinalaram que gastam menos de 10% do tempo de sala de aula realizando tarefas administrativas.

Nos municípios de maior Ideb do estado do Ceará, um total de 202 professores responderam à questão e, na sua maioria, assinalaram que gastam menos de 10% do tempo de sala de aula com tarefas administrativas, como mostra o Gráfico 4. No entanto, Pires Ferreira, em que apenas 8 professores responderam ao questionário, apresentou variação de 50% entre 10 a menos de 20% do uso do tempo de sala de aula.

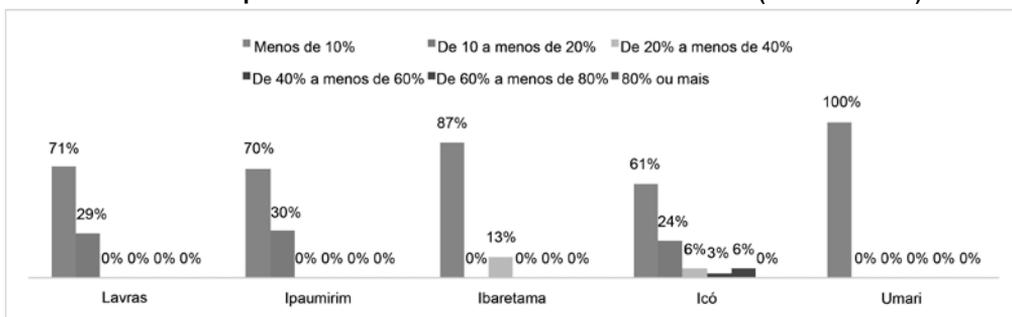
Gráfico 4 - Uso do tempo de sala de aula realizando tarefas administrativas (5 maiores Ideb)



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Questionário do Professor, Saeb 2015

Nos municípios de menor Ideb do estado do Ceará, um total de 90 professores responderam à questão e assinalaram, na sua maioria, que gastam menos de 10% do tempo em sala de aula com tarefas administrativas, conforme o Gráfico 5. Dos casos destacados, somente o município de Ibaretama apresentou diferenciação mais acentuada aos demais, onde 13% dos professores destacou que usa de 20 a menos de 40% do tempo de sala de aula com essas tarefas.

Gráfico 5 – Uso do tempo de sala de aula realizando tarefas administrativas (5 menores Ideb)



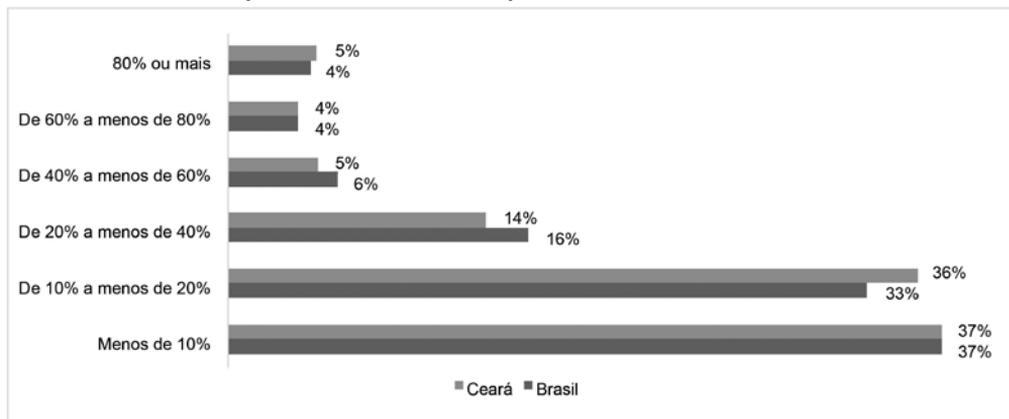
Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Questionário do Professor, Saeb 2015

Quanto ao uso do tempo com tarefas administrativas apresenta-se que nos municípios de maior Ideb, os professores gastam mais tempo com atividades administrativas que os de menor Ideb.

Sobre o uso do tempo de sala de aula mantendo a ordem e disciplina, observa-se maior variação nos dados. É importante salientar que esta é uma variável que se sobressai

nos estudos sobre a gestão do tempo de sala de aula, a indisciplina. Posto isso, observou-se que, no Brasil, 269.103 professores, responderam à questão 103 do questionário contextual, apresentando o tempo gasto na manutenção da ordem e disciplina em sala de aula. Desses, 189.728 professores, uma média de 70% da amostra, destacou que gasta entre 10 a 20% do tempo de sala de aula nesse quesito.

Gráfico 6 – Uso do tempo mantendo a ordem/disciplina em sala de aula: Brasil e Ceará, 2015



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Questionário do Professor, Saeb 2015

Os resultados corroboram com a análise feita em pesquisa da OCDE já citada anteriormente. Observa-se ainda que 16% dos respondentes brasileiros destacam que gastam de 20 a 40% do tempo de sala de aula com a indisciplina. No Ceará, 11.075 professores responderam à questão. Desses, 8.137 assinalaram que gastam em média de 10 a menos de 20% do tempo de sala de aula mantendo ordem e disciplina. O panorama é muito parecido com o do Brasil, destacando que 14% dos professores, um conjunto de 1.496 respondentes indicou gastar de 20 a menos de 40% do tempo de sala de aula com a indisciplina.

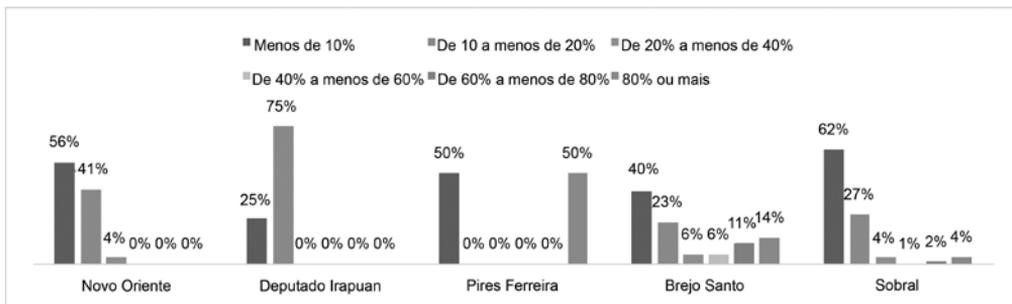
Nos municípios de maior Ideb do estado do Ceará, 203 professores responderam à questão. Em Novo Oriente 56% responderam que gastam menos de 10% do tempo de sala de aula com indisciplina e 41% dizem que gastam de 10 a menos de 20%. Em Deputado Irapuan, 75% dos professores assinalaram gastar de 10 a menos de 20%. Pires Ferreira obteve o resultado mais singular da amostra, sendo que dos 8 professores respondentes, 4 assinalaram que gastam menos 10% do tempo de sala de aula com indisciplina e 4 destacaram gastar 80% ou mais, caso que provoca curiosidade na análise dos dados.

Ainda que a amostra de professores seja pequena diante dos demais casos, observa-se que 4 profissionais apontam uma problemática severa no espaço de sala de aula, a indisciplina, questão que nos leva a algumas inquietações sobre a formação das turmas em que atuam esses profissionais ou suas escolas, tendo em vista que Pires Ferreira caracteriza-se por ser um município pequeno, de população estimada de 10.730 habitantes, 96 docentes e 16 escolas de ensino fundamental (IBGE, 2016).

Quanto ao gasto de 80% ou mais do tempo de sala de aula com indisciplina, observou-se que no município de Brejo Santo 14% dos professores indicaram esse quesito, e em

Sobral, somente 4%. Os demais não indicaram essa opção e apresentam mesmo panorama que Brasil e Ceará nesse aspecto.

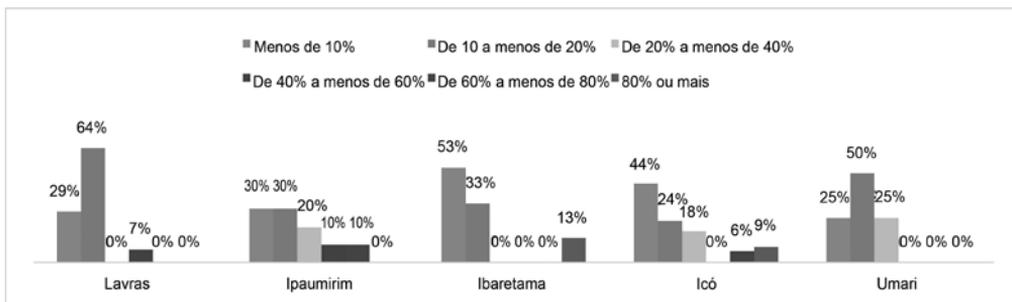
Gráfico 7 – Uso do tempo mantendo a ordem/disciplina em sala de aula (5 maiores Ideb)



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Questionário do Professor, Saeb 2015

Nos municípios de menor Ideb do Estado do Ceará, a tendência permanece entre menos de 10 e 20% do tempo mantendo a ordem/disciplina em sala de aula. No entanto, nos casos de Ipaumirim, Icó e Umari, observa-se maior variação, apresentando gasto de 40 a menos de 60% do tempo também em evidência, a respeito da qual 20% dos professores de Ipaumirim assinalaram essa opção, em Icó 18% e em Umari 25%.

Gráfico 8 - Uso do tempo mantendo a ordem/disciplina em sala de aula (5 menores Ideb)

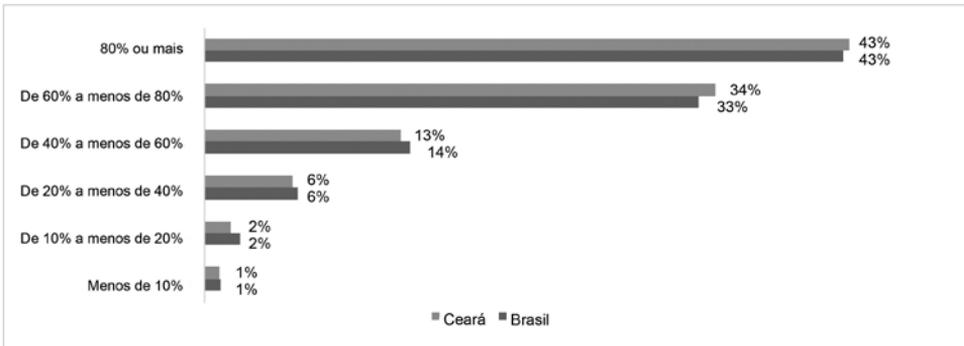


Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Questionário do Professor, Saeb 2015

Em comparação, os municípios de maior e menor Ideb apresentam diferenças quanto ao uso do tempo mantendo ordem/disciplina em sala de aula. Observa-se que os municípios de menor Ideb apresentam maior gasto do tempo com esse aspecto, variável que pode estar associada também ao desempenho, visto que o tempo gasto com a indisciplina, é tempo que poderia ser mais bem aproveitado pedagogicamente a serviço da aprendizagem dos alunos. Ainda que o gasto dos municípios de maior Ideb transite entre a variação de 10 a 20% do tempo de sala de aula com questões de indisciplina, tal gasto sugere também uma perda de tempo de aprendizagem, e mais, revela as dificuldades pertinentes à gestão do tempo em sala de aula e às intempéries de âmbito externo à escola, variáveis subjetivas e interativas ao universo da escola, que podem lançar luzes ao contexto social da clientela de alunos, perfil das famílias, trato da temática da disciplina na formação inicial de professores, dentre outros.

Sobre o tempo gasto em sala de aula realizando atividades de ensino e aprendizagem pertinentes à questão 104 do questionário contextual de professores, no Brasil, 269.375 professores responderam. Desses, 115.948 (43%) responderam que gastam 80% ou mais do tempo de sala de aula com essas atividades; 33% dizem que gastam entre 60 e 80%, e 14% gastam de 40 a 60% do tempo com atividades de ensino e aprendizagem. Os resultados encontram-se em consonância com os demais pontos já destacados sobre o uso do tempo, como no gasto com tarefas administrativas e indisciplina.

Gráfico 9 – Uso do tempo realizando atividades de ensino e aprendizagem: Brasil e Ceará, 2015

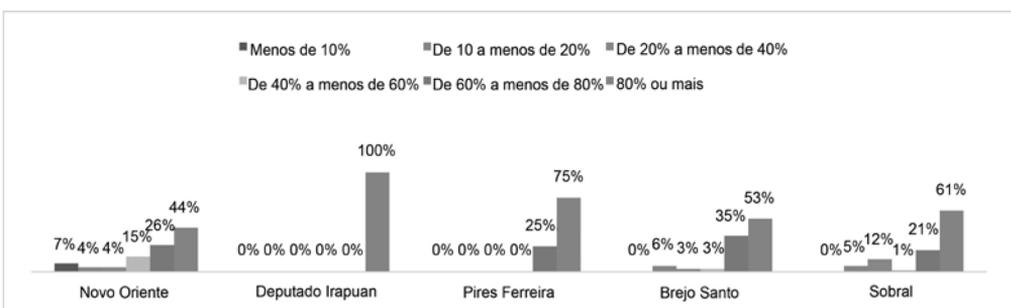


Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Questionário do Professor, Saeb 2015

No Ceará, 11.079 professores responderam a essa questão. 43%, assim como os resultados a nível de Brasil, assinalam que gastam 80% do tempo de sala de aula ou mais, com atividades de ensino e aprendizagem. 47% assinalaram entre de 40% a 80% de uso do tempo da sala de aula com atividades de ensino e aprendizagem.

Nos municípios de maior Ideb do estado do Ceará, 198 professores responderam a essa questão. Do município de Deputado Irapuan, 100% dos professores assinalaram utilizar 80% ou mais do tempo de sala de aula com atividades de ensino e aprendizagem. Pires Ferreira, onde 50% dos professores disseram utilizar 80% ou mais do tempo com indisciplina, 75% disse utilizar esse mesmo tempo com atividades de ensino e aprendizagem. Em Sobral, 12% dos professores indicaram utilizar de 20 a 40% do tempo com essas atividades, uma amostra de 26 professores. Em Novo Oriente, 44% dos professores indicou usar 80% do tempo com essas atividades, e 15% indicou utilizar de 40 a 60% do tempo dessa forma.

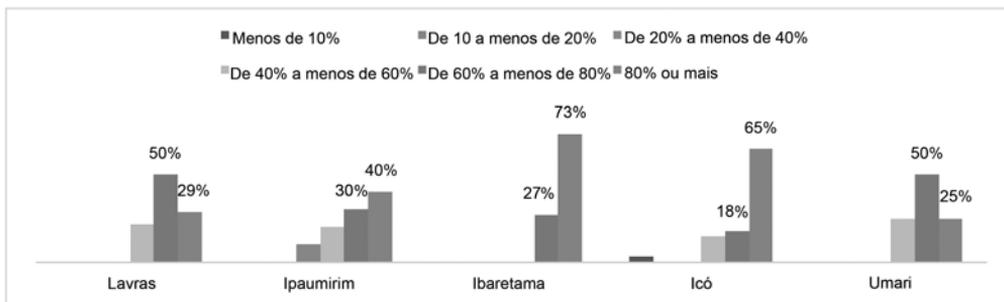
Gráfico 10 – Uso do tempo realizando atividades de ensino e aprendizagem (5 Maiores Ideb)



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Questionário do Professor, Saeb 2015

Nos municípios de menor Ideb do Estado do Ceará, a disparidade de resultados é maior. Em Lavras, 21% dos professores dizem utilizar 40 a 60% do tempo com atividades de ensino e aprendizagem, assim como em Ipaumirim (20%), Icó (15%) e Umari (25%). Quanto ao uso de 60 a 80% do tempo de sala de aula com essas atividades, destacam-se Lavras (50%), Umari (50%), Ipaumirim (30%) e Ibaratema (27%). Somente Ibaratema e Icó apresentaram resultados maiores para 80% ou mais do tempo dedicado às atividades de ensino e aprendizagem.

Gráfico 11 – Uso do tempo realizando atividades de ensino e aprendizagem (5 Menores Ideb)



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Questionário do Professor, Saeb 2015

Quando comparamos os casos de maior e menor Ideb quanto à variável de uso do tempo realizando atividades de ensino e aprendizagem, observamos que há maior variação do uso do tempo nesse aspecto entre 40 q menos de 80% nos municípios de menor Ideb. Observa-se também um conflito do uso do tempo comparado q outras variáveis, como a de manter a ordem e disciplina em sala de aula, no caso de municípios de maior Ideb, como Pires Ferreira.

Os dados revelam ainda que, de forma tímida, uma variação maior quanto ao uso do tempo em sala de aula nos casos de menor desempenho, a exemplo dos cinco municípios do estado do Ceará de menor Ideb. Com exceção do ponto sobre o uso do tempo com tarefas administrativas, quando a relação é estabelecida com a manutenção da ordem/disciplina e realização de atividades de ensino e aprendizagem, os dados têm maior alteração.

Quanto aos dados do Brasil, do Ceará e dos cinco municípios de maior Ideb, observou-se uma linha de tendência mais sólida nos resultados, de tal forma que se torna possível aferir que há uma relação importante entre a gestão do tempo de sala de aula e o desempenho, principalmente no tocante ao que o professor compreende como prioridade no espaço de sala de aula. Outro ponto relevante da amostra foi o caso do município de Pires Ferreira, que, estando nos cinco maiores Ideb do estado e com amostra reduzida de 8 professores como respondentes do questionário, trouxe à tona possíveis problemas de compreensão à gerência do tempo ou mesmo do próprio questionário, provocando variações nos dados que conflitam entre o uso do tempo com a manutenção da ordem/disciplina e com as atividades de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

O artigo analisou como os professores assinalam a questão do uso do tempo em sala de aula, a partir de uma perspectiva quanti-qualitativa, utilizando dados extraídos dos questionários contextuais do Saeb 2015. A amostra se deu no conjunto de dados das questões 102 a 104 do questionário contextual dos professores. Foram observadas as respostas a nível de Brasil, de Ceará e de seus cinco maiores e menores Ideb.

A literatura sobre gestão do tempo de sala de aula é recente nos estudos nacionais e mais debatida no âmbito das pesquisas internacionais, o que justifica a relevância do estudo. Pensar na diversidade do nosso país e suas características multiculturais, sociais e econômicas integram a temática da gestão do tempo de sala de aula, pois são variáveis que se somam às garantias de aprendizagem de qualidade quando se está na escola. Além disso, outras variáveis como a indisciplina, a formação docente e o tecer de prioridades do docente sobre o que se faz em sala de aula, a partir do conjunto de saberes e de experiências acumulados durante a carreira também integram o conceito de gestão do tempo.

Outra questão apontada pela literatura é a ausência da discussão sobre o tempo pedagógico nas instituições e espaços de formação inicial e continuada de professores, o que gera a questão do não aplicar e utilizar conceitos os quais desconhece sua importância e que podem vir a beneficiar professores e alunos na organização dos espaços e tempos de aprender. Dessa maneira, percebe-se a complexidade do estudo do tema e sua importância e interferência no desempenho dos alunos.

Da análise dos dados contextuais dos professores, resulta a compreensão de que há relações entre a gerência do tempo na sala de aula com o desempenho dos alunos, tendo em vista que os casos de menor Ideb observados apresentam maior variação no uso do tempo quanto à manutenção da ordem/disciplina e na realização de atividades de ensino e aprendizagem.

Fruto dessa análise, percebe-se a necessidade de se produzir mais estudos voltados a compreensão dos dados dos questionários contextuais do Saeb e suas possibilidades de observação e formação de políticas e programas voltadas à melhoria do desempenho das escolas, bem como de formação dos professores e dos sistemas para o uso dessas informações. Além disso, observar a otimização do tempo pedagógico enquanto garantia de direitos e espaço de discussão e de pesquisa é tarefa importante para a produção de futuros estudos que visem auxiliar e corroborar para uma aprendizagem de qualidade e mais igualitária para todos.

Compreende-se que o estudo não se encerra aqui, dando subsídios a outras pesquisas e continuidade de observação sobre a questão da gestão do tempo pedagógico como gestão da sala de aula, integrando outros fatores a serem analisados e que possibilitem um retorno formativo a gestores e a professores.

Referências

ABADZI, H. Instructional time loss and local level governance. **Prospects**, v. 37, n. 1, p. 3 - 16, March 2007.

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Júlio Jacobo (Org.). *Juventudes na escola: sentidos e buscas*. MEC/FLASCO, 2015. Disponível em: <http://goo.gl/R7y2e9>. Acesso em: mai 2017.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação**, São Paulo: Cortez, 2000.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 2ª ed. Tradução de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BOTO, Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis. **Ler, escrever, contar e se comportar: a escola primária como rito do século XIX português (1820 - 1910)**. Tese de Doutorado da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo [mimeo]. 1997.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CAMARÃO, Virna do Carmo, RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain, ALBUQUERQUE, Francisco Carlos Araújo. Política da gestão por resultados na educação cearense (1995 - 2014). **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, 2015, v. 25, n. 2, s. p.
- CARNOY, M.; GOVE, A. K.; MARSHALL, J. H. **A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola**. São Paulo: Ediouro, 2009.
- COTTON, K. Educational time factors. **Close up** #8, p. 75 - 91. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory, 1989.
- ESPOSITO, C. Learning in urban blight: school climate and its effect on school performance of urban, minority, low-income children. **School Psychology Review**, v. 28, n. 3, p. 365 - 377, 1999.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramalhe. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FRANCO, Creso. O Saeb: potencialidades, problemas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, p. 127 - 133, 2001.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: Unesco, 2011. 300p.
- GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2006.
- HUSU, J. What a difference a discipline approach makes? Constructing performing quality in teacher-student relations. In: **Biennial conference of the european association for research on learning and instruction**, Padua, Italy, 2003.
- MCEVOY, A.; WELKER, R. Antisocial behavior, academic failure, and school climate: a critical review. **Journal of Emotional and Behavioral Disorders**, v. 8, n. 3, p. 130 - 140, 2000.
- MORICONI, Gabriela Miranda; BÉLANGER, Julie. **Comportamento dos alunos e uso do tempo em sala de aula: evidências da Talis 2013 e de experiências internacionais**. São Paulo: FCC/SEP, 2015.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OCDE. A literature review of school practices to overcome school failure. Faubert, B. n° 68. 2012. Disponível em: <http://www.oecd-ilibrary.org/education/a-literature-review-of-school-practices-to-overcome-school-failure_5k9flcwv9tk-en> Acesso em: 10 fev. 2013.

OECD. **Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS**. Paris: OECD, 2009.

OECD. **Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS**. Paris: OECD, 2009.

OLIVEIRA, R. **Bons resultados no Ideb: estudo exploratório de fatores explicativos**. São Paulo, 2008. Projeto realizado no âmbito do Observatório da Educação. Ministério de Educação (MEC)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

OLIVEIRA, R.; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2005, n. 28, pp. 5 - 23.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

RAVELA, P. et al. Hacia donde y como avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina? **Umbral 2000**, Digital, n° 3, mayo 2000. Disponível em: <<http://www.reduc.cl>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

SILVA, Rafael R. Disciplina Escolar e Gestão de Sala de Aula no Campo Educacional Brasileiro. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 533 - 554, abr./jun. 2016.

SILVA, Rafael R. Gestão de sala de aula na educação musical escolar. 2014. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2014.

SMITH, B. **It's about time: opportunities to learn in Chicago's elementary schools**. Chicago: Consortium on Chicago School Research, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, p. 419 - 434, 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense**. **Estud. av.** [online]. 2007, vol. 21, n. 60, pp. 45 - 60.

POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E GESTÃO ESCOLAR: A EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ, CEARÁ

Maria de Lourdes da Silva Neta

Willana Nogueira Medeiros Galvão

Resumo

O objeto deste escrito aportou-se na influência dos resultados do Ideb (2011 - 2015) no trabalho da gestão escolar no município de Maracanaú, localizado no estado do Ceará. Para tanto, recorreremos à pesquisa bibliográfica, destacando autores como Gatti (2009), Lück (2010) e Vieira (2008), à pesquisa documental e a entrevistas semiestruturadas. As políticas de avaliação externa começaram a ganhar visibilidade no cenário nacional no início da década de 1990 com o conjunto de reformas no âmbito político, social e econômico, consolidando a criação de indicadores. Constatamos que essas avaliações têm modificado e direcionado políticas educacionais, influenciando mudanças na escolha dos gestores, na formação docente e na concessão de incentivos financeiros.

Introdução

As ações avaliativas a partir da década de 1990 no Brasil, impulsionadas pelo cenário de reformas políticas, sociais e econômicas, tornaram-se indicadores da qualidade da educação ofertada pelos sistemas de ensino e pelas instituições, situação que tem repercutido na forma como as ações tem se desenvolvido no chão das escolas.

Nesse cenário, o objeto desta investigação pautou-se na influência dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2011 – 2015 no trabalho de gestão escolar. A metodologia utilizada na investigação recorreu à abordagem quanti-qualitativa, utilizando como técnicas de coleta de dados as pesquisa bibliográfica e documental e as entrevistas semiestruturadas, realizadas com dois gestores escolares e um técnico da Secretaria Municipal de Educação (SME), que trabalhava na célula de avaliação.

Brannen (2005) discorreu sobre o ingresso de abordagem qualitativa e quantitativa no processo de pesquisa. Neste trabalho examina-se como esses enfoques se inter-relacionam, dando atenção especial a dois contextos: o da pergunta, em que as questões da pesquisa são levantadas, podendo as respostas necessárias demandar métodos diversificados para uma melhor obtenção de qualidade nas respostas, e o da justificativa, em que se processa a análise e a interpretação dos dados.

Para a seleção do *locus* e dos sujeitos participantes desta pesquisa, recorreu-se aos Ideb dos anos de 2011, 2013 e 2015 dos municípios da Região Metropolitana de Fortaleza e verificou-se que o município de Maracanaú apresentou o melhor desempenho nas médias correspondentes aos respectivos anos. Em 2011, algumas escolas do município em questão obtiveram média 5,9, ou seja, praticamente atingindo a média nacional estipulada para 2020, que é 6,0. Os critérios de seleção das duas escolas foram baseados na maior e menor

média no Ideb do ano de 2015, objetivando investigar como esses resultados influenciam no trabalho da gestão escolar.

A sistematização das informações empreendidas no texto foi subdividida em quatro partes. Na primeira, organizou-se a descrição dos marcos legais referentes à qualidade na educação; no segundo trecho, enfatizaram-se as dimensões da avaliação em larga escala. Em seguida, apresentaram-se os indicadores do Ideb no período 2011 a 2015 no município e nas escolas. Posteriormente, tratou-se das políticas de qualidade na educação e sua relação com o Ideb, com a gestão escolar e com a qualidade na educação.

1. Qualidade na educação: marcos legais

O termo “qualidade da educação” aparece como princípio de ensino no texto constitucional promulgado no ano de 1988, especificamente no artigo 206: “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VII – garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988). A Constituição Federal, no Artigo 214, destaca o Plano Nacional de Educação (PNE) e determina que a condução dos processos formativos seja pautada na melhoria da qualidade do ensino.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: [...] III – melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1988).

Na LDB, o termo “qualidade” se faz presente em diversos artigos. Inicialmente, com a “garantia de padrão de qualidade” sendo descrita como finalidade da educação nacional no Artigo 3º. No Artigo 4º, que trata “do direito à educação e do dever de educar”, encontramos mais uma referência à qualidade: “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

A relação entre qualidade e avaliação aparece, na LDB, pela primeira vez no título “da organização da educação brasileira”, no Artigo 9º, como sendo uma das incumbências da União: “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996).

A avaliação descrita neste artigo se refere à avaliação em larga escala como incumbência da União em parceria com estados, o Distrito Federal e os municípios, tendo como escopo a coleta de informações, diagnosticando as melhorias e as dificuldades para que possam ser definidas políticas públicas que sanem os problemas descritos pela aplicação dos instrumentos avaliativos.

As avaliações externas têm sido utilizadas na formulação de políticas educacionais que objetivam a melhoria das educações básica e superior, embora seja alvo de críticas por parte de especialistas em avaliação. Nesse sentido, destacamos a concepção de Peroni (2008, p. 2), quando afirma que

Entendemos que o destaque dado às avaliações é parte de uma concepção atual, em que o Estado não é mais o executor das políticas; ele passa a ser o coordenador e por vezes o financiador. Esta concepção é parte de um diagnóstico de que a crise está no Estado, partilhado pelo neoliberalismo e pela Terceira Via, o que acarreta dois movimentos que nos interessam aqui: a) o Estado deveria buscar o parâmetro de qualidade no mercado e b) as instituições públicas não deveriam mais ser as principais responsáveis pela execução das políticas públicas.

Na concepção da autora, as avaliações distorcem as funções do Estado apresentando características meritocráticas, por meio das quais as escolas, os professores e os gestores são culpabilizados pelo resultado e responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso escolar.

2. Avaliação larga escala e Ideb: aspectos históricos

No Brasil, de acordo com Gatti (2009), a trajetória das avaliações de desempenho nas redes de ensino se inicia nos anos 1960, quando o país sentiu necessidade de avaliar os processos escolares. A partir de então, profissionais ligados à área buscaram formação específica no exterior, o que resultou em experiências pontuais de avaliação em seu retorno ao Brasil.

O foco nas avaliações passou do estudante para os sistemas, principalmente estadual e municipal, assim como de cada unidade escolar e, em seguida, para as maneiras de se alcançarem os bons resultados.

Um sistema nacional de avaliação em larga escala pode prover informações indispensáveis para aprofundar o debate sobre a situação educacional de um país e mostrar o que os alunos estão aprendendo, ou o que deveriam ter aprendido, em relação aos conteúdos e habilidades básicas estabelecidos no currículo (CASTRO, 2007, p. 9).

As primeiras iniciativas relacionadas a avaliações externas foram pontuais: somente em meados dos anos 1990, o sistema brasileiro de avaliação e seus primeiros exames se consolidam e começam a expressar resultados e fomentar políticas públicas de educação. Os resultados foram apresentando as debilidades de sistemas, redes e escolas, razão pela qual foram sendo buscadas soluções para corrigir tais problemas a partir dos próprios resultados.

Os resultados do Saeb indicaram que, para melhorar o desempenho geral dos alunos, seria necessário reduzir a defasagem série-idade. Foram criados, então, os programas de aceleração de aprendizagem, voltados para os alunos com mais de dois anos de atraso. [...]. O Saeb também constatou que alunos cujos professores receberam formação

de nível superior têm melhor desempenho na avaliação. Por isso, o Ministério da Educação criou incentivos para os professores obterem uma formação adequada (CASTRO, 2007, p. 11-12).

Inicialmente o Saeb era destinado às escolas públicas e às privadas, gerando resultados nacionalmente e agregados por estado e regiões. Esse modelo, no entanto, não supria determinadas necessidades. Para solucionar a questão, em 2005, o Saeb foi ampliado pela Portaria Ministerial nº 931, constituindo-se em um sistema composto por duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar (Anresc). Dessa maneira, o Saeb, cujo nome permaneceu por conta de sua tradição, passou a atender às demandas de informações com indicadores específicos.

Em 2007, foi criado o Ideb pelo Inep como uma iniciativa de identificar o perfil das escolas. Os dados relacionados ao fluxo escolar (aprovação, evasão e abandono) e as médias de desempenho em avaliações nacionais (Prova Brasil) são organizados em um índice que varia de 0 a 10. Franco, Alves e Bonamino (2007) sustentam que, por suas características e por seu caráter metodológico, o Ideb infere sobre a qualidade da educação, ao pressupor que o estudante aprenda e passe de ano.

Nesse cenário, a gestão escolar é, de acordo com Lück (2010), um processo que envolve a articulação entre a realidade e as propostas educacionais, de modo a superar as limitações existentes no rumo à realização destas, que, por sua vez, sofrem ajustamentos e adequações no processo de implantação e de implementação. É tarefa do gestor de uma rede escolar ou de uma unidade de ensino, investir em ações capazes de proporcionar um melhor desempenho na aprendizagem dos alunos de sua escola. Na acepção de Vieira (2008),

A qualidade de um sistema educacional resulta de um complexo conjunto de fatores em que estão presentes desde elementos mais objetivos como aspectos materiais relativos ao provimento de serviços (a exemplo de prédios, equipamentos e livros) a outros menos tangíveis (como a liderança da equipe dirigente, a motivação da comunidade escolar, etc.) (p. 106-107).

Com o intuito de observar como essa política de avaliação, vem se desenvolvendo nas unidades escolares da região metropolitana do Ceará, detemo-nos aos dados coletados nas escolas do município de Maracanaú e aos relatos dos gestores escolares e do técnico da Secretaria Municipal de Educação (SME).

3. Maracanaú em números: os Ideb de 2011 a 2015

Maracanaú é um município da região metropolitana de Fortaleza, no Ceará, também conhecida como grande Fortaleza, localizado a 33 km de distância da capital cearense. Possui a segunda maior economia do Ceará, com um Produto Interno Bruto (PIB) centrado fundamentalmente no setor industrial.

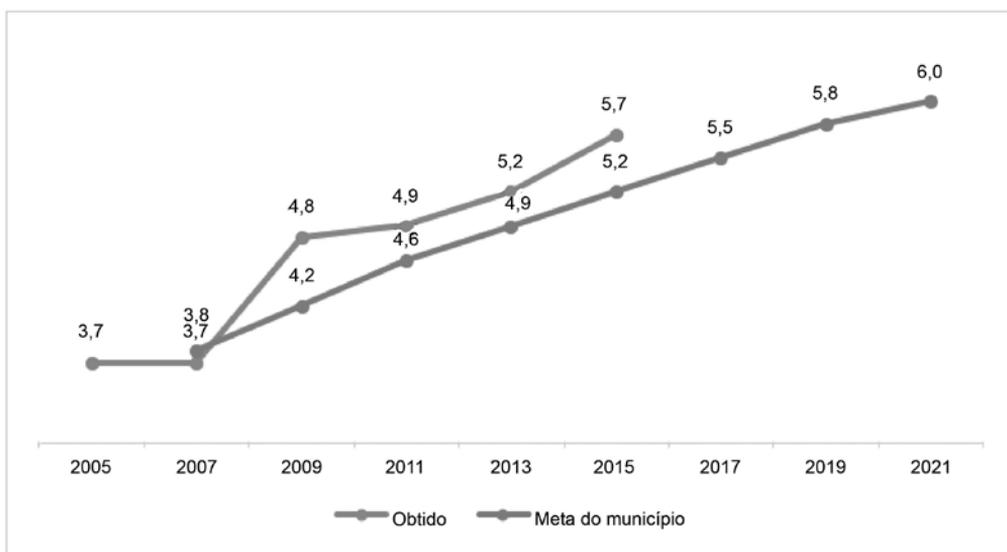
Entre os municípios que formam a grande Fortaleza, Maracanaú é o terceiro colocado em termos de contingente populacional, abaixo de Fortaleza e de Caucaia. Em

termos estaduais, é o quarto município mais populoso do Ceará, reflexo do processo de construção de vários conjuntos habitacionais, que exerceram atração junto à classe trabalhadora de Fortaleza, que, pela falta de condições de sobrevivência, passou a buscar abrigo na periferia do Distrito Industrial lá instalado.

O município é o segundo maior exportador do Ceará, e sua participação no setor de serviços na economia, que também engloba o comércio, tem apresentado crescimento nos últimos anos. Segundo dados do Perfil Básico Municipal (2012), Maracanaú apresenta 41.490 matrículas na rede municipal, uma taxa de aprovação de 70,9%, abandono de 18,8% e taxa de analfabetismo funcional de 18,78%.

No que diz respeito aos indicadores educacionais, o Município se destaca pelo acompanhamento realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Objetivando a descrição do Ideb em Maracanaú no período de 2011 a 2015, optou-se pela apresentação dos dados em três gráficos constando os dados do município e das escolas pesquisadas.

Gráfico 1 – Evolução do Ideb no município de Maracanaú 2005 – 2015 e metas projetadas pelo Inep



Fonte: Elaboração das autoras com base em dados disponibilizados pelo Inep

Pela análise das médias do município de Maracanaú apresentadas no Gráfico 1, constatou-se que, no período analisado, o município superou as metas estabelecidas para cada um dos anos observados. É preciso, no entanto, chamar atenção para as minúcias dessas informações. Quando abordamos a proficiência em Língua Portuguesa temos que 1.733 alunos se encontram na condição de excede as expectativas ou aprendizado esperado, ou seja, no ano de 2015, 57% dos estudantes apresentam evolução em Língua Portuguesa. No entanto, 1.302 ainda se encontram abaixo da meta esperada. Sendo assim, evidenciamos que 43% dos alunos não estão aprendendo da forma esperada.

Desempenho em Língua Portuguesa - 5º ano		
2011	2013	2015
8% Avançado (261 alunos) Além da expectativa	13% Avançado (407 alunos) Além da expectativa	19% Avançado (592 alunos) Além da expectativa
28% Proficiente (890 alunos) Aprendizado esperado	30% Proficiente (986 alunos) Aprendizado esperado	38% Proficiente (1.141 alunos) Aprendizado esperado
43% Básico (1.375 alunos) Pouco aprendido	38% Básico (1.256 alunos) Pouco aprendido	32% Básico (962 alunos) Pouco aprendido
21% Insuficiente (660 alunos) Quase nenhum aprendido	19% Insuficiente (625 alunos) Quase nenhum aprendido	11% Insuficiente (340 alunos) Quase nenhum aprendido
36% aprendeu o adequado	43% aprendeu o adequado	57% aprendeu o adequado

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados disponíveis no <<http://www.qedu.org.br/cidade/3632-maracanau/proficiencia>>

Quando nos debruçamos sobre os dados de Matemática, a situação se apresenta de forma ainda mais delicada.

Desempenho em Matemática - 5º ano		
2011	2013	2015
6% Avançado (179 alunos) Além da expectativa	8% Avançado (252 alunos) Além da expectativa	12% Avançado (354 alunos) Além da expectativa
22% Proficiente (711 alunos) Aprendizado esperado	25% Proficiente (820 alunos) Aprendizado esperado	30% Proficiente (925 alunos) Aprendizado esperado
45% Básico (1.434 alunos) Pouco aprendido	40% Básico (1.330 alunos) Pouco aprendido	42% Básico (1.271 alunos) Pouco aprendido
27% Insuficiente (862 alunos) Quase nenhum aprendido	27% Insuficiente (873 alunos) Quase nenhum aprendido	16% Insuficiente (483 alunos) Quase nenhum aprendido
28% aprendeu o adequado	33% aprendeu o adequado	42% aprendeu o adequado

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados disponíveis no <<http://www.qedu.org.br/cidade/3632-maracanau/proficiencia>>

Observa-se que, em 2015, menos de 50%, dos alunos aprenderam o adequado em Matemática, apesar dos esforços e dos investimentos, o que nos leva a refletir sobre a perspectiva com a qual se analisa o dado. A média no Ideb expressa uma realidade que parece ainda não contemplar um quantitativo significativo dos discentes da rede municipal de Maracanaú. Esses dados merecem estudo mais aprofundado, uma vez que, se procurarmos associá-los ao fluxo, ou seja, à taxa de aprovação do município, no deparamos com a informação de que, a cada 100 alunos, 3 encontram-se na condição de reprovados.

O que acontece com os demais alunos que permanecem na situação de quase nenhum aprendizado no final do ano letivo, momento em que a prova é aplicada? Parece-nos que eles foram aprovados para a série seguinte, mesmo com as deficiências de aprendizagem, o que pode ser uma das hipóteses explicativas para a queda no Ideb do município quando olhamos para os anos finais. Com o cenário municipal como pano de fundo, observamos, a seguir, a situação das duas escolas selecionadas no Ideb

Gráfico 2 - Evolução do Ideb: Escola A

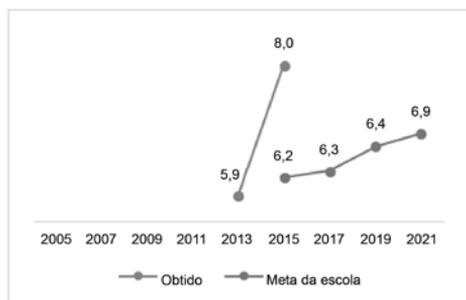
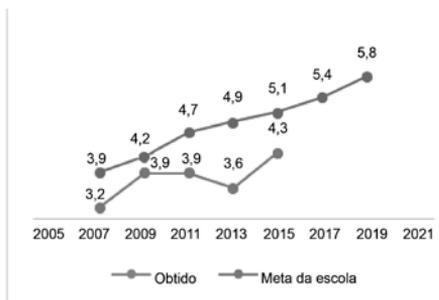


Gráfico 3 - Evolução do Ideb: Escola B



Fonte: Elaboração das autoras com base em dados disponibilizados pelo Inep

Na escola A, é perceptível o expressivo crescimento entre as edições de 2013 e 2015, embora não tenha participado das edições anteriores. Já a escola B apresenta resultado de Ideb desde 2007, sendo crescente até 2009 e se mantendo no ano 2011, revelando queda em 2013 e crescimento em 2015. Embora o Ideb da escola tenha crescido, prossegue abaixo da média esperada para o presente ano, apresentando-se como escola de menor Ideb do município. A diferença de resultado entre as duas escolas é de 3,7 pontos numa escala de 0 a 10, valor bastante expressivo.

Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática 2015 - 5º ano			
Língua Portuguesa Escola A	Língua Portuguesa Escola B	Matemática Escola A	Matemática Escola B
52% Avançado (30 alunos) Além da expectativa	7% Avançado (5 alunos) Além da expectativa	72% Avançado (41 alunos) Além da expectativa	0% Avançado (0 alunos) Além da expectativa
40% Proficiente (23 alunos) Aprendizado esperado	16% Proficiente (11 alunos) Aprendizado esperado	23% Proficiente (13 alunos) Aprendizado esperado	9% Proficiente (6 alunos) Aprendizado esperado
3% Básico (1 alunos) Pouco aprendido	50% Básico (35 alunos) Pouco aprendido	5% Básico (3 alunos) Pouco aprendido	64% Básico (46 alunos) Pouco aprendido
5% Insuficiente (3 alunos) Quase nenhum aprendizado	27% Insuficiente (19 alunos) Quase nenhum aprendizado	0% Insuficiente (0 alunos) Quase nenhum aprendizado	27% Insuficiente (19 alunos) Quase nenhum aprendizado
92% aprendeu o adequado	23% aprendeu o adequado	95% aprendeu o adequado	9% aprendeu o adequado

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados disponíveis no <<http://www.qedu.org.br>>

Esses dois resultados levaram-nos a refletir sobre as determinantes do desempenho escolar, considerando que ambos os estabelecimentos são acompanhados pela mesma gestão educacional municipal e encontram-se submetidas às mesmas condições de atendimento

to realizadas pela SME e a cenários socioeconômicos semelhantes. Na escola A, 95% dos alunos encontram-se na condição de ter aprendido o adequado em Matemática, enquanto, na escola B, nenhum estudante se enquadra nesse resultado. Na primeira, temos que a cada 100 alunos apenas 1 foi reprovado; na segunda, a cada 100, temos 9 reprovações. Com o intuito de compreender a iniquidade nessa amostra que construímos, o próximo tópico buscou encontrar respostas.

4. Encontrando respostas: Ideb, gestão e qualidade na Educação

Na tentativa de encontrar fatores explicativos, procurou-se analisar as entrevistas realizadas com os gestores das escolas A e B e na Secretaria de Educação. Os sujeitos entrevistados foram os diretores e o técnico da célula de avaliação da SME.

Foi possível observar que as metas e o planejamento para alcançá-las são definidos a partir dos resultados nas avaliações externas, cultura já impregnada pelos gestores municipais escolares. Os depoimentos dos gestores escolares mostram que todos estão atentos aos seus resultados, conhecem o Ideb da escola que atuam e elencam, de forma objetiva, todas as ações que parecem ter influenciado para o alcance de seus índices.

A secretaria de educação de Maracanaú é um diferencial muito grande no processo. Os professores têm um momento de formação mensal. Tem dias que eles estão lá só para formação teórica e para que tenham um acompanhamento também. Os resultados dessas avaliações externas, a gente retorna com eles para a escola e também a gente faz a nossa avaliação com os resultados, com os alunos também, eles fazem avaliação. A secretaria de educação acompanha os técnicos, prepara os coordenadores pedagógicos, tem um momento com coordenador pedagógico, tem um momento com diretor geral, de formação e também tem dos professores. Então, a secretaria de educação acompanha constantemente, no município de Maracanaú, que as escolas, em um determinado período, estão enviando para a secretaria o nível de aprendizagem desses alunos. Então a secretaria do município conhece essa realidade; eles não estão presentes como a gente, mas eles conhecem a frequência, eles pedem que a gente envie as frequências, porque, no dia dessas avaliações, a frequência conta e a frequência é importante (Gestor 1 - Escola B).

Quando questionados se as avaliações externas têm mudado o seu modo de gerir as ações pedagógicas da escola, todos os entrevistados afirmaram que sim.

Então as provas externas eu diria que foi um processo, foi um despertar o centro da educação de fato, que é aprender. No início, quando a gente estava sendo preparado para participar das avaliações externas e notava que quando íamos dar formação para os professores, havia a rejeição. “Do que vai adiantar”, umas certas indagações, “nada muda”, “a educação não pode depender dessas avaliações”. Mas, com

o passar do tempo, eu percebo que professores e os alunos já estão mais preparados, porque a gente faz esse trabalho de conscientização e eles estão mais abertos a essa aprendizagem, a essa responsabilidade. Os alunos têm consciência, principalmente desde pequenininho, do 2º ano, a gente já vai preparando porque eles têm, no final do ano, uma prova externa, a gente faz reuniões com essas turmas de provas, explica como faz, esclarecendo qual o objetivo, quem sai ganhando, quem sai perdendo. O trabalho da escola com relação a isso já se inicia nas séries anteriores, a gente já pega todos os planejamentos dos professores e prepara a turma para a prova, orienta os professores que vão participar das turmas no sentido do acompanhamento específico, de não ter tanta dificuldade. Então o nível das provas já tem também uma diferenciação. O planejamento é voltado para isso, as aulas são planejadas para isso, então mudou a postura do professor, do aluno, dos pais que têm que fazer essa prova e da gestão, então mudou. (Gestor 1 - Escola A)

Os depoimentos dos gestores revelaram também as dificuldades apresentadas pelas escolas para o alcance das metas projetadas. A infraestrutura da escola (problemas sonoros, de iluminação e ventilação), a comunidade em que a escola está localizada, o perfil socioeconômico dos escolares e a falta de apoio das famílias no trabalho formativo foram pontos mencionados.

Diante do depoimento dos gestores escolares, acreditava-se que seria pertinente entrevistar um técnico da célula de avaliação da SME. Isso possibilitou a análise das ações desenvolvidas pela secretaria para que os resultados do Ideb sejam trabalhados pelas equipes de gestão nas escolas.

Diante dessa premissa, apresentamos elementos relevantes para o alcance dos resultados evidenciando a existência de uma política de *accountability* no município de Maracanaú revelada na entrevista com os gestores e com o técnico da célula de avaliação da SME.

Acompanhamento das escolas, por série, por professor e por aluno; mudança no perfil dos gestores que passaram a ser concursados em lugar de alocados por indicação política; mudanças curriculares e acompanhamento do ensino e aprendizagem por técnicos da secretaria; oferta de formações para gestores e professores; divisão das escolas em grupos para socialização de ações exitosas; trabalho processual e gradativo desde as primeiras séries para que quando os alunos ingressem nas séries que participam das avaliações, já estejam preparados; política municipal de valorização profissional: todos os profissionais da escola que alcançam as metas recebem o 14º salário e os professores do 1º ano do Ensino Fundamental que, no ano anterior, tenham alfabetizado no mínimo 90% dos estudantes recebem aumento de 10% no seu salário durante 12 meses. (Técnico da SME – Célula de Avaliação)

A partir das informações, a caracterização como política de *accountability* no município estudado baseou-se nos estudos de Vidal e Vieira (2011, o. 425), enfocando que são necessários para a implantação de um sistema pautado na prestação de contas e na responsabilização, “pelo menos, quatro elementos: informações, padrões, autoridade e consequências”. Os quatro elementos foram localizados na explanação dos entrevistados, uma vez que evidenciaram o acompanhamento das escolas, o concurso dos gestores, as mudanças curriculares, a formação de docentes e de gestores e a política local de valorização dos profissionais a partir de incentivos financeiros.

É importante mencionar que o depoimento dos gestores não permitiu aprofundar os fatores associados ao sucesso e ao fracasso escolar nas escolas da amostra. Parece-nos que o resultado é fruto, no entanto, de um misto de variáveis inter e extraescolares. Uma hipótese explicativa para o baixo resultado da escola B parece ter relação com o território vulnerável onde ela está inserida e os fatores de contexto que cercam seu fazer pedagógico cotidiano.

Considerações finais

O Ideb, como indicador educacional oferece elementos de monitoramento da aprendizagem dos alunos nas escolas, nas redes de ensino e no país como um todo, aspecto constatado no município investigado, uma vez que, seus resultados representam importante diagnóstico e são usados para nortear ações das políticas educacionais, bem como monitorando o alto desempenho dos discentes servindo de norteador para o trabalho de formação realizado nas escolas e as ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação.

Contatamos que as avaliações em larga escala e o Ideb transformaram o processo educacional no município de Maracanaú a partir das modificações propostas e acompanhadas pela SME, bem como das alterações no processo de gestão escolar com a implementação do concurso para diretores e dos incentivos financeiros aos profissionais da educação com o alcance das metas.

O trabalho desenvolvido pela SME do município de Maracanaú aponta dimensões de uma política de *accountability*. Não indica, no entanto, fatores que podem estar influenciando para o fortalecimento da iniquidade no interior da rede. Diante das ações desenvolvidas pela SME, o técnico entrevistado não explicou a diferença nos resultados do Ideb das duas escolas investigadas.

Nessa perspectiva, consideramos que a definição e posterior ampliações de políticas específicas voltadas à diminuição da iniquidade educacional podem e devem ser projetadas às redes escolares públicas de uma forma geral e, de modo especial, em Maracanaú, onde o alcance de metas gerais do município acabam por mascarar os pontos de estrangulamento, onde existem escolas como a desta amostra em que não há nenhum aluno na condição de aprendizado adequado. Assim, esse trabalho se materializa com vistas a propor reflexões acerca da realidade encontrada, mas destaca a necessidade de ampliação da discussão da iniquidade no interior das redes municipais.

Referências

BRANNEN, J. Mixing methods: the entry of qualitative and quantitative approaches into the research process. Int. J. **Social Research Methodology**, v. 8, n. 3, p. 173 - 184, 2005.

BRASIL. **Constituição Federal**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm>. Acesso em: 23 out. 2017.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394lbn1.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2017.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. A árdua tarefa de estabelecer padrões de desempenho escolar. **Cadernos CENPEC: educação, cultura e ação comunitária**. São Paulo, n. 3, p. 7-15, jan/jun, 2007.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. **Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 989 – 1014, out. 2007.

GATTI, Bernardete. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, nº 9, p.7-18, maio/ago 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20PT%20d1.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2017

PERONI, V.M.V. Políticas Públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. Texto apresentado na Anped Sul, 2008 (CD). Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/faced/peroni/>> Acesso em: 3 jul. 2017.

VIEIRA, S. L. **Educação Básica: política e gestão da escola**. Fortaleza: Liber, 2008.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses. **Est. Aval. Educ.**, p. 419 - 434, set./dez, 2011.

O OLHAR DO DIRETOR PARA AS AVALIAÇÕES EXTERNAS: UMA ANÁLISE EM SEIS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO NO CEARÁ

Maria Eliane Maia Sousa

Resumo

Este trabalho faz uma análise da percepção do diretor sobre as avaliações externas e suas implicações no cotidiano da escola a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com diretores de seis escolas de ensino médio localizadas em três municípios cearenses: Fortaleza, Canindé e Paraipaba. Os dados coletados fazem parte da pesquisa desenvolvida pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), no período 2015/2016 sobre o *Ensino médio, educação profissional e desigualdades socioespaciais: avanços e desafios*. Os resultados evidenciaram a influência da cultura de avaliações externas (AE) na escola para a organização da ação pedagógica; o impacto das políticas de valorização por bônus ou premiação e o uso dos resultados das AE pelos diretores.

Introdução

No cenário educacional brasileiro, as avaliações externas vêm sendo objeto de estudo de muitos pesquisadores (BONAMINO, SOUSA, BROOKE, FREITAS, MAINARDES, WERLE, SANTOS, BAUER, OLIVEIRA, 2013)³⁵. Quando se fala em avaliação externa, a preocupação maior não é fazer chegar até a escola os resultados em termos estatístico-quantitativos, mas como fazer para que os dirigentes entendam esses resultados e possam fazer uso deles, transformando-os em informações importantes para melhorar a qualidade do seu trabalho. Passados 25 anos de avaliação externa (AE) no Brasil, considera-se pertinente investigar a influência das avaliações em larga escala no chão da escola a partir da percepção do diretor sobre as AE e desempenho escolar, bem como suas implicações no cotidiano escolar.

Este artigo busca compreender como o diretor se apropria das políticas de avaliações em larga escala e de que forma trabalha com os resultados dessas avaliações. Entende-se que é necessário que os profissionais da educação básica, bem como o diretor e toda a sua equipe compreendam os dados e as informações produzidos pelas avaliações externas de modo que possam analisar e refletir criticamente sobre estes propondo ações significativas que contribuam para o sucesso escolar do aluno e a qualidade do ensino.

A implantação da cultura das avaliações nas redes públicas de ensino tem alcançado um avanço significativo. As avaliações externas não só permitem aos gestores e às famílias acompanhar o desempenho dos estudantes, como também traçar diagnósticos da rede e identificar desigualdades existentes entre as escolas ou mesmo dentro de uma mesma escola.

35 Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil. Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. BAUER, A. e GATTI, Bernadete A. (Orgs.). Fundação Carlos Chagas. 2015.

1. Opção metodológica e análise de dados

Como opção teórico-metodológica a pesquisa de que trata este artigo se constitui de natureza qualitativa, incluindo revisão de literatura e análise de entrevistas semiestruturadas. Buscando atingir os objetivos propostos, serão analisados os resultados das entrevistas com os diretores de seis escolas de ensino médio localizadas em 3 municípios cearenses: Fortaleza, Canindé e Paraipaba, no que se refere às avaliações externas e desempenho escolar.

Os dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas fazem parte da pesquisa desenvolvida pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), nos anos de 2015/2016 sobre o *Ensino médio, educação profissional e desigualdades socioespaciais: avanços e desafios*³⁶. Trata-se de um estudo realizado em quatro estados brasileiros: Ceará, Pernambuco, Goiás e São Paulo. No Ceará, a pesquisa de campo se desenvolveu num conjunto de seis escolas da rede estadual de ensino, sendo quatro escolas profissionais (EEEP) e duas escolas de ensino médio regular. Dessas escolas, três estão localizadas na região metropolitana de Fortaleza, duas em Canindé e outra em Paraipaba, uma cidade pequena com alta ruralidade³⁷.

Neste estudo busca-se fazer um recorte das entrevistas com abordagem no impacto das avaliações externas na escola. Foi feita uma leitura criteriosa das entrevistas com os diretores para perceber as influências decorrentes da política de avaliações externas nas seis escolas. De acordo com as questões propostas na entrevista semiestruturada, foram delineadas quatro categorias que ajudarão na análise dos dados. São elas:

1. A influência das avaliações externas
2. A preparação dos alunos para as AE
3. O impacto das políticas por bonificação
4. O uso dos resultados das AE

É importante lembrar que os diretores entrevistados e suas respectivas escolas citadas neste estudo serão identificados pela nomenclatura apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 – Codificação dos diretores por escola

Escola	Localização	Diretor
Escola A	Canindé	DIR 1
Escola B	Canindé	DIR 2
Escola C	Fortaleza	DIR 3
Escola D	Fortaleza	DIR 4
Escola E	Fortaleza	DIR 5
Escola F	Paraipaba	DIR 6

Fonte: Elaborado pela autora

36 Os dados utilizados neste artigo foram cedidos pela equipe responsável pela pesquisa no Ceará: Sofia Lerche Vieira e Eloísa Maia Vidal.

37 Considerou-se ruralidade o percentual da população do município com moradia em área rural, a partir dos dados do censo 2010 do IBGE (VIDAL e VIEIRA, p. 11, 2016).

2. As avaliações externas no cenário educacional

As avaliações externas, como já citado anteriormente, vêm cada vez mais exercendo uma forte influência no sistema educacional brasileiro e nas instituições de ensino. Também chamada de avaliação de larga escala, a avaliação externa é um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e para redirecionamento das metas das unidades escolares. Seu foco é o desempenho da escola, e o seu resultado é uma medida de proficiência que possibilita aos gestores a implementação de políticas públicas e, às unidades escolares, um retrato de seu desempenho.

Para que as avaliações externas atinjam os seus objetivos, é importante que a escola analise os seus resultados, se autoavalie e, após examinar os resultados globais dessa avaliação, identifique elementos que ajudem a refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida pelos seus professores. Muitas escolas se preocupam em divulgar os resultados dessas avaliações à comunidade escolar. Isso é importante, pois bons resultados podem e devem ser divulgados, porém a equipe gestora não pode descuidar da cuidadosa leitura e interpretação desses dados. Ao avaliar o seu próprio trabalho, a escola precisa envolver todos os seus atores em ações concretas que visem à superação das dificuldades identificadas. Nesse sentido, a avaliação torna-se o grande elo entre a escola e comunidade resultando em uma cooperação construtiva e colaborativa.

A primeira iniciativa brasileira de avaliação em larga escala acontece com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)³⁸ pelo governo federal em 1990, assim começa um processo de disseminação das avaliações externas entre as redes de ensino, que se intensificou na década seguinte. Desse modo, o Saeb envolve o cenário das políticas educacionais, as fontes para seu financiamento e as ações na área de avaliação desde o final dos anos 1980. Apresentam-se as ideias norteadoras que impulsionaram sua criação, comparando-as com as que foram sendo colocadas em seu lugar, com destaque para a centralização da operação pelo MEC.

O Saeb avalia os alunos em relação ao domínio da Matemática e da Língua Portuguesa. A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc)³⁹, mais conhecida como Prova Brasil, contempla os alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental. Já a Avaliação Nacional do Ensino Básico (Aneb)⁴⁰, além de ser aplicada aos alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental, também contempla os alunos da 3ª série do ensino médio. Em muitos canais, inclusive os oficiais, a Aneb recebe o nome de Saeb, por apresentarem características semelhantes. Entretanto, não se deve esquecer que o Saeb se refere a um sistema que

38 A primeira aplicação do Saeb aconteceu em 1990 com a participação amostral de escolas que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental em escolas públicas da rede urbana. Os estudantes foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As 5ª e 7ª séries também foram avaliadas em redação e este formato se manteve na edição de 1993. <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico-do-saeb>>

39 É uma avaliação censitária que envolve os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam dessa avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.

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

compreende três avaliações – a Aneb, a Anresc e a ANA – e, portanto, é muito mais amplo do que a Aneb. A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), por sua vez, é aplicada aos alunos do 3º ano do ensino fundamental.

Com os resultados das avaliações em larga escala, é possível construir indicadores nacionais, como, por exemplo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁴¹, bem como a distribuição do percentual de alunos em cada nível da escala de proficiência. O Ideb é verificado a cada dois anos e procura medir a eficiência da escola pública brasileira a partir de dois critérios: proficiência média dos alunos e percentual de aprovação escolar. Reúne, em um só indicador, os conceitos de fluxo escolar, expressos nas taxas de aprovação registradas no censo escolar e nas médias de desempenho nas provas padronizadas de leitura e resolução de problemas. Calculado como a média das notas padronizadas, o Ideb varia de 0 a 10 e seus resultados permitem traçar metas bianuais, o que possibilitou que se tornasse ferramenta para o acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

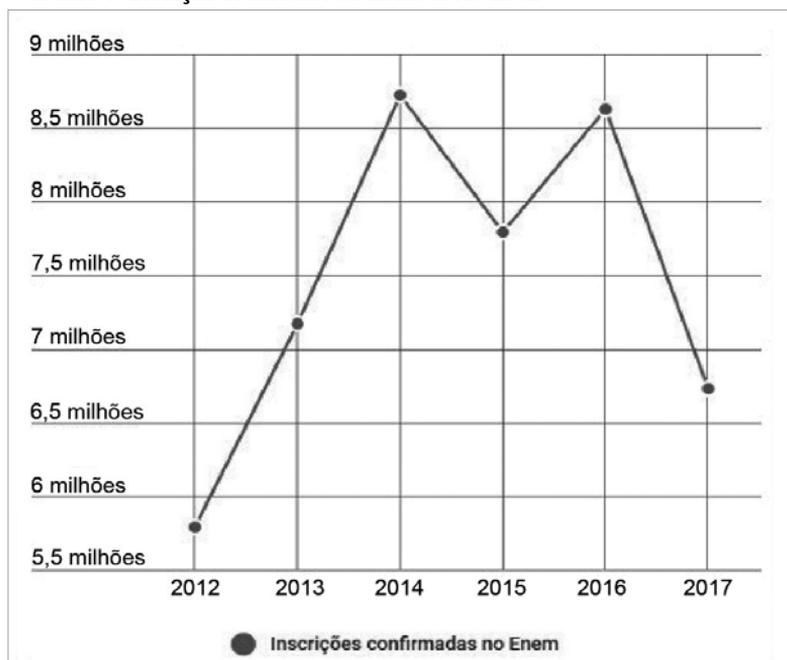
1.1. O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educação Anísio Teixeira (Inep)⁴², o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) tinha o objetivo de “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania”. Como objetivo inicial pretendia avaliar a qualidade do ensino médio no Brasil. Porém, ao longo dos anos vem passando por várias modificações. De um exame simples, realizado em apenas um dia, de poucas questões e com pouca importância, o Enem transformou-se no maior vestibular do Brasil.

O Enem, na sua forma atual, apresenta-se com uma prova mais longa, mais elaborada e contextualizada e tem se transformado na principal porta de entrada para as universidades brasileiras. O número de inscritos teve um enorme impulso até 2014. Observa-se no Gráfico 1, a título de comparação, que, em 2012, passou de cinco milhões para mais de oito milhões na edição de 2014. A edição de 2015 teve a participação de 7.746.057 candidatos, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O número de inscritos em 2015 foi de 11,2% menor que o da edição de 2014 e quebra uma sequência de recordes registrada desde 2008.

41 O Ideb foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao MEC.

42 Fonte: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

Gráfico 1: Evolução de inscritos no Enem desde 2012

Fonte: Dados do Inep (<http://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/enem-2017>)

As inscrições no Enem 2017, segundo dados do Inep, subiram de 6,1 milhões para 6.731.186. Apesar do aumento, a edição teve o menor número de inscritos desde o Enem 2012. O recorde pertence ao Enem 2014, quando 8.722.356 de estudantes tiveram a inscrição confirmada.

Como já foi citado, as mudanças implementadas no exame têm a intenção de contribuir para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Respeitando a autonomia das universidades, a utilização dos resultados do Enem para acesso ao ensino superior pode ocorrer como fase única de seleção ou de forma combinada com seus processos seletivos próprios. Com a oficialização das mudanças, ela substituiu o texto da portaria nº 807, de 28 de maio de 2010.

A partir da edição do ano de 2017, não haverá mais certificação do ensino médio com a nota do Enem e os resultados do exame por escola serão extintos⁴³. Os candidatos que pretendem participar das provas com o objetivo de obter a certificação no Enem, agora deverão se inscrever no Encceja (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos). A impossibilidade de certificação pelo exame implicará a redução do número de candidatos, muitos dos quais são adultos e jovens que se encontram fora da faixa etária escolar.

43 Fonte: <<http://www.enem2017.com/mec-oficializou-mudancas-enem-2017.html>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

2. Avaliações externas e desempenho escolar na visão dos diretores

A questão central a ser investigada refere-se à forma como as avaliações de larga escala têm afetado o currículo na escola, como esta lida com as avaliações externas e como isso tem afetado as práticas pedagógicas dos professores.

Na percepção dos gestores de quatro escolas as avaliações externas exercem muita influência no currículo escolar e têm trazido mudanças na dinâmica de organização da ação pedagógica intraescolar, adequando as avaliações internas às avaliações externas como o Enem e o Spaece.

Então a gente tem buscado dar atenção significativa para essas duas avaliações. O que a gente entendeu, assim, logo de início do nosso trabalho foi que não causa muito efeito a gente ficar agindo aqui de forma pontual com essas avaliações. É preciso ter um trabalho sistematizado diário e em cada aula e também não mudar muito a rotina da escola (DIR 6).

Para o diretor da escola F, esta preocupa-se com a diversidade de demandas, seja de natureza técnica, seja humana e de preparação para o Enem, de ingresso na universidade. Porém, ele chama atenção para não haver sobreposição entre as duas tarefas, pois a escola não existe só em função das avaliações externas. É preciso, diz o diretor, ter um olhar cuidadoso para a formação humana dos alunos.

A escola tem uma demanda técnica, ela tem uma demanda humana e ela tem uma demanda de Enem, de ingresso na universidade. Mas uma coisa não pode prevalecer sobre a outra. Então, é necessário ter uma habilidade muito grande para que isso não aconteça, se não a gente vai viver muito aqui em função do Enem. Mas cadê a formação humana desses meninos? Os meninos vão sair aptos a entrar na universidade, porém vão sair daqui sem muita condição de contribuir com a sociedade, de forma mais efetiva nas questões políticas, enfim. Então, há um cuidado nesse sentido (DIR 6).

O diretor da escola F abordou um aspecto interessante: a formação humana ou a educação integral em vista de preparar o jovem para se posicionar, de uma forma crítica diante das grandes questões que afligem a humanidade. Podemos dizer que hoje esse tema se encontra em foco pois também é uma preocupação de diversos organismos, como a Unesco, ao propor o documento sobre a Educação para a Cidadania Global (ECG) preparando alunos para o século XXI. “A escola deve ser o espaço onde os alunos possam desenvolver o conhecimento, as habilidades e os valores de que necessitam para assegurar um mundo justo e sustentável” (UNESCO, 2015, p. 11).

Um dos objetivos deste estudo foi analisar as implicações das avaliações externas no currículo escolar e nas práticas pedagógicas dos professores. O que se pretende saber é como os professores na sala de aula convivem com as diferentes faces do currículo, seja o oficial, seja o da escola proposto no projeto político pedagógico (PPP), sejam as matrizes do Enem ou as matrizes do Spaece.

Para o diretor da escola B, os professores têm se apropriado pedagogicamente dessas práticas, e isso tem colaborado porque existe o interesse de estudar as matrizes do Spaece, do Enem e, ainda, a avaliação diagnóstica. Isso tudo relacionado com o livro didático, com o programa da escola e com a realidade de cada turma.

[...] uma coisa da escola é o estudo que a gente faz da matriz do Enem, da matriz do Spaece, é o estudo que a gente faz da avaliação diagnóstica e como isso está relacionado com o nosso livro didático, com o nosso programa. [...]eu acho que afeta muito positivamente o trabalho dos professores porque não é uma questão de um projeto ou de um programa; é uma questão do resultado que os meninos têm três anos dentro do ensino médio. Na nossa perspectiva, só tem melhorado porque, assim, a gente não faz recorte de currículo não, a gente trabalha com os professores o currículo integral e nós colocamos uma perspectiva de ter o foco nas competências (DIR 2).

No depoimento do diretor da escola B, percebe-se como a escola e os professores conseguem ajustar o seu planejamento às matrizes curriculares das AE. Uma vez que as AE já se consolidaram em nosso sistema educacional brasileiro, faz-se necessário haver o justo equilíbrio entre o que o aluno precisa saber e o que se faz necessário conhecer para o bom desempenho educacional dos estudantes avaliados.

2.1. Preparação dos alunos para as avaliações externas

Como foi citado no início deste texto, a cultura de avaliação e a busca por resultados satisfatórios tem sido uma preocupação constante dos dirigentes escolares. Com a implementação e a consolidação do Spaece como o sistema permanente de avaliação, passa a existir no Ceará uma política de “gestão por resultados” (GPR)⁴⁴, o que induz as escolas a se adequarem a essa dinâmica e, conseqüentemente, investir na preparação dos alunos para atingirem bom desempenho nessas avaliações. De acordo com os diretores entrevistados das seis escolas, existem formas diversificadas de realizar esta preparação. Alguns realizam simulados, outras, aulões, enquanto outras já integram as questões na própria avaliação interna.

Duas escolas realizam simulados: a escola C realiza aos sábados durante todo o ano letivo e a escola F aplica, no mínimo, seis simulados durante o ano, sendo que a Secretaria de Educação (Seduc) também aplica. De acordo com o DIR 6, a escola ainda faz aulas focadas para esse contexto.

A escola B e a escola A realizam aulões motivacionais com os próprios professores da escola e outros com professores contratados de fora com subsídios do Projeto Jovem

⁴⁴ Esse modelo de gestão por resultados (GPR) se caracteriza, na etapa de formulação da política pública, pela tradução dos objetivos em resultados (accountability). Fonte: <http://igepp.com.br/uploads/arquivos/igepp_-_gestor_f2_q34_37_38_39_40_tese_eduardogranha_leonardo_ferreira_140813.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2017

de Futuro (PJF)⁴⁵. Ademais são ministradas aulas com professores das diversas áreas de ensino, coordenadores e até o diretor.

A escola B tem um projeto voltado especificamente para o Enem intitulado ‘*Se eu quero, posso e consigo*’. Na opinião do diretor desta escola os aulões se tornam um momento celebrativo e de incentivo à participação. Na opinião do diretor da Escola A não se pode reduzir a preparação para o Enem somente aos aulões, pois, no fim, o que devia ser aula acaba se transformando em encontro festivo. Para ele o importante é transformar os aulões em “aulinhas”.

[...] ou seja se o professor de história entender que se ele trabalhar duas questões de história por semana voltado para o Enem durante todo o ano, se ele multiplicar as duas questões pelas aulas que ele vai ter, no final o aluno está bem preparado. Se o professor de português trabalhar redação, a cada 15 dias uma produção e, nesse intervalo de uma semana para outra, fazer as devidas observações e orientações, no final, os nossos alunos vão estar bem preparados, não apenas para o Enem mas para o que ele se colocar para fazer (DIR 1).

A escola B também utiliza uma dinâmica interessante, pois, além dos aulões, os alunos são divididos em grupos, de acordo com o nível de dificuldades. Ao longo dos três anos, os alunos são acompanhados no seu desenvolvimento. Para o diretor, o aulão é válido, desde que o conteúdo tenha sido bem trabalhado durante as aulas; caso o contrário o aluno não terá proveito.

Ao invés da escola promover aquele chamado “aulão de véspera”, aquela história toda, eu costumo dizer o seguinte: o aulão é válido, desde que as aulas tenham sido bem trabalhadas, porque às vezes se faz um aulão e o aluno fica ‘voando’ né, não consegue acompanhar aquilo dali. Então o professor, hoje a orientação que a gente dá é que, em cada semana, trabalhe duas questões, cada semana trabalhe duas questões. No final do ano, quando *tiver* perto do ENEM, ele já tem trabalhado uma gama de questões (DIR 2).

Como se pode observar, a partir das falas dos diretores, as escolas se viram com a responsabilidade de abraçar com afinco o desafio de preparar os alunos para as avaliações externas como parte de uma política de “gestão por resultados”, o que vem apresentando uma mudança significativa nos indicadores educacionais aumentando nos jovens da escola pública a motivação para o ingresso no ensino superior.

45 Jovem de Futuro é um projeto de Gestão Escolar para Resultados da Secretaria de Educação do Ceará (Seduc) em parceria com o Instituto Unibanco que oferece às escolas participantes apoio técnico e financeiro para, em um período de 3 anos (duração do Ensino Médio), melhorar substancialmente seu desempenho. Fonte: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/ouvidoria/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/3176-projeto-jovem-de-futuro>>.

2.2. Impacto das políticas de valorização de mérito por bônus ou premiação

Dentre as políticas de responsabilização, alguns estados têm utilizado programas de bonificação a docentes e funcionários das escolas. De modo geral, esses programas avaliam os alunos e as escolas através de exames de proficiência padronizados e fornecem recompensas salariais às escolas que alcançam metas pré-determinadas de desempenho.

No Ceará, o mecanismo de acompanhamento e monitoramento do desempenho das escolas da rede pública estadual e municipal também faz uso de políticas de bonificação, como o Prêmio Escola Nota Dez, prêmios de um computador para os alunos com melhor desempenho no Spaece e o incentivo do 14º salário para as escolas com melhor desempenho.

O Prêmio Escola Nota Dez, criado em 2009 tem o objetivo de servir como uma política indutora da melhoria dos resultados das escolas públicas nos índices de desempenho escolar do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece). As escolas premiadas recebem recursos financeiros para aplicá-los em projetos educacionais, sendo o valor do prêmio entregue a cada escola em duas parcelas: a primeira, de 75% do valor total, e a segunda, de 25%. A transferência da segunda parcela está condicionada, principalmente, à realização de ações de cooperação técnico-pedagógica que contribuam para a melhoria de uma das escolas que teve baixo desempenho (CALDERÓN, RAQUEL e CABRAL, 2015).

Na opinião de cinco diretores das seis escolas, a política de valorização por mérito é positiva, pois os alunos sentem-se motivados e os professores, estimulados.

A premiação da escola, eu acho que é um incentivo muito bom porque o professor, ele se sente mais estimulado [...] Quando foi em 2009, de 2008 para 2009, nós crescemos na avaliação externa, eu estou falando da externa, nós crescemos 8,5% ganhamos o prêmio *Aprender para Valer* e ganhamos 16 computadores. De 2009 para 2010, nós ganhamos 40 computadores; de 2001 para 2011, ganhamos 49 computadores; de 2011 para 2012, ganhamos 88 computadores (DIR 3).

Os prêmios, nós encaramos como consequência do trabalho a ser executado. Nós já tivemos alunos que ganharam os computadores, quando nós estamos fazendo trabalho de mobilização para o aluno se inscrever para o Enem como, por exemplo, nós colocamos isso aí como incentivo (DIR 1).

Já para o diretor da Escola E, a premiação causou certo desestímulo nos alunos, pois, até aquela data, os que foram premiados ainda não haviam recebido os computadores. Já faz dois anos e os alunos ainda estão à espera. Alguns já concluíram seus estudos e não se encontram mais na escola, como afirma o diretor. Por sua vez, a Seduc insiste com os diretores para incentivarem os seus alunos a fazerem as provas. Este ano, diz o diretor, vai ser mais difícil mobilizar os alunos para as provas diante do desestímulo.

Analisando essa política de bonificação, percebe-se que existe um grande incentivo por parte da Secretaria de Educação para que as escolas se empenhem e estimulem os alunos a fazerem as provas do Spaece/Enem. No entanto, é preciso explorar o efeito desse tipo de política sobre a desigualdade de proficiência entre os alunos.

A pesquisa (SCORZAFAVE, FERREIRA e DORIGAN, 2015) sobre o *Efeito das políticas de bonificação aos professores sobre a desigualdade de proficiência no ensino fundamental brasileiro* mostra que a política de bonificação induz a elevar a proficiência dos alunos que já apresentam melhores desempenho, e que isso pode levar a um aumento na desigualdade de proficiência intraescolar.

O crescente uso de sistemas de *accountability* forte no Brasil (em especial os sistemas de pagamento de bônus aos docentes) permite que se possa investigar um possível efeito colateral da busca de melhores proficiências em nível de escola: um aumento na desigualdade de desempenho dos alunos. A pesquisa ilustra a importância de se olhar com muito mais cuidado para todas as iniciativas de *accountability* que vêm sendo ultimamente adotadas. Antes de criticar ou elogiar essa política de bonificação, é necessário que se estude de modo mais detalhado cada caso, para que se possa compreender melhor como cada desenho está afetando a desigualdade de proficiência entre os alunos.

2.3 Uso dos resultados das avaliações externas

Outro aspecto importante que, na visão dos gestores, contribui para o melhor desempenho da escola e do aluno é o uso que a escola faz dos resultados das AE. Constatou-se que um dos diretores trabalha com os resultados das AE por meio de boletins fazendo a leitura junto com os professores por área de conhecimento, na semana pedagógica e ainda elabora um *ranking* do desempenho dos alunos nas provas. A divulgação dos resultados também é um fator importante. O resultado das AE também é compartilhado por toda a comunidade escolar. Em outra escola, se faz uso de *banner*, jornal e reunião com o corpo docente, além de informar aos pais os resultados.

Para o diretor da escola D, as avaliações externas não refletem a aprendizagem dos alunos, pois os alunos alcançam melhores resultados nas AE do que nas avaliações internas. Ele acredita que o problema esteja na dificuldade que o professor tem na elaboração do enunciado das questões e na formulação dos itens de resposta.

Professora, é uma coisa estranha, viu? É porque os resultados não refletem, não refletem. Eles só se sobressaem melhor nas avaliações externas do que nas internas (DIR 4).

Eu acredito que esteja realmente na elaboração das questões. Eu tenho visto isso e por uns exemplos que, de vez em quando, eu sento ali com os alunos e, “Ah professor eu estou com dúvida numa questão aqui de Física” aí quando eu vou olhar no TD do aluno, tem uma questão elaborada pela PUC, por exemplo, de três, quatro anos atrás e o professor usa no TD dele. [...] eu fiz uns cursos de elaboração de itens. Quando eu vou ver o enunciado da questão, tem lá cinco linhas, traz várias informações e no desenvolvimento da questão muitas daquelas informações nem são necessárias, ou seja, que intenção foi essa nessa questão? Foi de deixar dúvida no aluno, de aumentar a dúvida dele? (DIR 4).

A dificuldade na elaboração das provas dos simulados por meio da teoria de resposta ao item, como apontou o diretor 4 é uma realidade que ainda persiste entre os professores. O que se torna comum é o uso de questões de vestibulares de outras universidades. O professor, na opinião do diretor, deveria ter domínio da questão e entender como se elabora um item. Para isso, seria necessário a realização de curso sobre esse tema na escola para os professores, a fim de minimizar essa lacuna.

O diretor da escola E, ao ser indagado acerca da gestão por resultados, falou da sua dificuldade de conviver com essa cultura de avaliação. Porém, é consciente de que as AE têm como uma de suas finalidades esse monitoramento para que as escolas saibam como estão e traçam metas acertadas que obtenham sucesso na aprendizagem dos alunos. Em sua opinião, o desempenho do aluno melhorou e a escola ganhou uma maior visibilidade com a divulgação dos resultados.

Eu acho que eu não poderia dizer que a escola hoje está melhor, mas talvez o aluno tenha descoberto novos mecanismos que *fez* com que melhorasse a aprendizagem. Talvez a escola continue do mesmo jeito, mas assim houve mais avanços com o aluno, mais alunos passaram a ter um nível de aprendizagem melhor (DIR 5).

Esse avanço na aprendizagem dos alunos possibilitou que estes cultivassem o sonho de entrar na universidade. As avaliações externas, junto com o Enem, vieram desmitificar a crença limitante de que aluno da escola pública não seria capaz. Hoje, a realidade é outra. O aluno, ao chegar no ensino médio, já é incentivado a se preparar para o Enem, aumentando suas possibilidades de chances e assim poder concretizar o seu sonho.

Considerações finais

Ao buscar compreender como os diretores se apropriam das políticas de avaliações em larga escala, constatou-se o impacto das avaliações externas na escola por meio das políticas de valorização de mérito por bonificação ou premiação e suas implicações na organização escolar e nas práticas pedagógicas dos professores.

Destacaram-se ainda alguns aspectos produzidos pela influência da cultura das avaliações externas na organização escolar, que, na opinião dos gestores, contribuem de forma positiva para o desempenho escolar dos alunos. Dentre eles, enumera-se a apropriação dos resultados da AE através dos boletins, o que vem contribuindo para o planejamento de ações estratégicas. Os professores, em seu planejamento, procuram adequar o conteúdo às matrizes curriculares das AE. São realizadas aulas e aulões de motivação de preparação para o Enem, como também os simulados com estímulo ao ingresso dos alunos ao ensino superior. A divulgação dos resultados do Enem/Spaace à comunidade escolar tem contribuído para uma maior visibilidade do desempenho da escola.

Constatou-se também a ênfase dada às avaliações externas em detrimento de um currículo mais voltado para a formação humana. Outro limite se faz notar com relação a estratégia utilizada para preparar os alunos para o Enem através de aulões que se transformam em festa e não agregam muito aos resultados. Um aspecto a ser considerado é a po-

lítica de “gestão por resultados” implementado nas escolas através do monitoramento dos resultados e uma forte responsabilização dos gestores. Isso tem influenciado os diretores a uma competição entre as escolas bem-sucedidas localizadas em uma mesma região, do que mesmo o incentivo e a cooperação entre elas.

Esse modelo de *accountability* tem contribuído para que as escolas se esforcem para obter melhores resultados e que tracem metas mais ousadas. Ao mesmo tempo em que pode elevar o nível de proficiência dos alunos que já apresentam melhores desempenhos, poderá levar a um aumento na desigualdade de proficiência intraescolar.

Portanto, o que se requer dos diretores é um olhar mais sistêmico, voltado para as várias dimensões de uso das avaliações externas, proporcionando um planejamento efetivo com a sua equipe de trabalho que contemple os limites e possibilidades de cada escola. Sugere-se realizar esforços no sentido de proporcionar aos diretores uma formação direcionada ao uso das AE no contexto escolar.

Referências

BAUER, A.; GATTI, Bernadete A. (Org.) **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. v. 2, Fundação Carlos Chagas. Florianópolis, Ed. Insular, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Teoria de resposta ao item avalia habilidade e minimiza o “chute” de candidatos**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/389-ensino-medio-2092297298/17319-teoria-de-resposta-ao-item-avalia-habilidade-e-minimiza-o-chute>>. Acesso em: 9 jul. 2017

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. RAQUEL, Betânia M. Gomes. CABRAL, Eliane Spotto. O Prêmio Escola nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar. **Revista Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 517 - 540, abr./jun. 2015

ENEM 2017. **Mudanças no Enem 2017**. Disponível em: <<http://www.enem2017.com/mec-oficializou-mudancas-enem-2017.html>>. Acesso em: 10 jul. 2017

GOMES, Eduardo G. M. **Gestão por resultados e eficiência na Administração pública: uma análise à luz da experiência de Minas Gerais**. São Paulo, EAESP/FGV, 2009. Disponível em <http://igepp.com.br/uploads/arquivos/igeppgestor_f2_q34_37_38_39_40_tese_eduardogranha_leonardo_ferreira_140813.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2017

INSTITUTO UNIBANCO. **Boletim**: Aprendizagem em foco. GESTÃO - Como utilizar as avaliações externas para melhorar a aprendizagem da aprendizagem. Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/8/>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

SCORZAFAVE, L. G.; DORIGAN, T.; FERREIRA, J. N. P. Efeito das políticas de bonificação aos professores sobre a desigualdade de proficiência no ensino fundamental. In: **43º Encontro Nacional de Economia – ANPEC**, 2015, Florianópolis. Anais do 43º Encontro Nacional de Economia – ANPEC, 2015. Disponível em: <<https://www.anpec.org.br/encontro/.../i12-5c95bdc61a58e5fc76edb81db3ef5632.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

SOUSA, Sandra Zákia. **Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliação em larga escala**. Brasília: Unesco. 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002343/234311por.pdf>>. Acesso 26 ago. 2017.

VIEIRA, S. L. e VIDAL, E. M. Ensino Médio no Ceará: igualdade *versus* qualidade na implementação do direito à educação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 106 – 130, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/361/356>>. Acesso em: 3 set. 2017.

VIDAL, Eloísa Maia e VIEIRA, Sofia Lerche (org.) **Políticas de Ensino Médio no Ceará: escola, juventude e território**. Fortaleza: Editora CENPEC, 2016.

Tema 4: Paz e violência nas escolas

OS REFLEXOS DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Carlos Henrique Viana Dias

Letícia Barbosa Soares

Resumo

O objetivo deste trabalho é identificar os diversos aspectos da violência e fatores que estão relacionados com as dificuldades de promover um espaço educacional de qualidade, investigando até que ponto a violência tem impactado no desempenho dos educandos de escolas públicas e da comunidade escolar. Não é simples definir o que é a violência. Ela é uma prática humana que constitui uma ação voluntária e se configura na intenção de ferir, matar, prender, ameaçar, impedir de agir, humilhar, roubar e destruir bens. Um ambiente violento atinge a integridade, a liberdade, o direito e a dignidade do indivíduo. Apesar de as ações transgressoras serem julgadas por instâncias apropriadas, a violência passa despercebida quando o poder político está corrompido, permitindo com que os “poderes paralelos”, tais como às máfias do crime organizado e as forças de poder econômico se tornem referência em certas realidades. Os fatos sociais, políticos e econômicos da população também afetam as escolas e ultrapassam os limites impostos dentro da comunidade escolar. A violência vivida na comunidade reflete o descaso sofrido pela população, para a qual o direito de uma educação de qualidade é negado, tornando marginalizada a população à qual o serviço escolar é prestado.

Introdução

A violência na comunidade escolar é observada por meio de fatores internos e externos que podem impactar no desempenho do educando. Os alunos que vivem nas periferias tendem a dividir os espaços escolares, de lazer e de trabalho, situados em localidades vulneráveis, com o tráfico de drogas, roubos, furtos, assassinatos, perseguições policiais, que acabam por fazer parte do cotidiano da comunidade e, em alguns casos, adentram inclusive as paredes das escolas. A naturalização da criminalidade, nesses espaços, faz com que a população constantemente tenha receio de se tornar mais um número nas estatísticas policiais, vítimas de balas perdidas ou por engano ter cruzado as fronteiras estabelecidas pelas facções criminosas.

A comunidade escolar se encontra no meio dessa vulnerabilidade, que atinge pessoas desse entorno, se inserindo gradativamente na escola, e se tornando um possível fator associado ao baixo desempenho do educando. Alguns bairros podem ser citados como exemplo, como da Regional V⁴⁶ de Fortaleza – Bom Jardim, Siqueira, Canindezinho, Granja Portugal e Granja Lisboa – que estão entre os 20 bairros mais violentos da cidade segundo levanta-

46 A cidade de Fortaleza possui 119 bairros que são organizados em seis regionais, cada um com conjunto de bairros agrupados em função do território.

mento feito pelo Mapa da Criminalidade e da Violência⁴⁷, divididos em fronteiras impostas pelas facções criminosas, onde os cidadãos se tornam aliados do seu direito constitucional de ir e vir. A convivência em uma realidade tomada pela violência acaba por, na maioria das vezes, levar a criança a reproduzir tais comportamentos dentro da escola.

O presente trabalho procura lançar luzes sobre a compreensão de que a violência se constitui como um fator associado ao fracasso escolar no município de Fortaleza, ou seja, se há relação entre violência e desempenho escolar no município em questão. Para tanto nos apoiaremos no suporte da pesquisa bibliográfica, conforme esclarece Boccato (2006).

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (p. 266).

O resultado desse mapeamento da literatura será apresentado no próximo tópico.

1. Vulnerabilidade social, violência e educação: o que diz a literatura

Segundo a Organização Mundial da Saúde (2002), violência significa usar a agressividade de forma intencional e excessiva para ameaçar ou cometer algum ato que resulte em acidente, em morte ou em trauma psicológico. A palavra “violência” deriva do Latim “*violentia*”, que significa veemência e impetuosidade, mas sua origem está relacionada com o termo “*violare*” (violação). Segundo Johan Galtung (1997) violência é toda situação ou conjuntura em que um indivíduo sofre pressões que o impedem de desenvolver plenamente suas potencialidades. A violência se manifesta de diversas maneiras, seja ela verbal, seja física ou simbólica.

⁴⁷ Esse mapa é resultado da Pesquisa Cartografia da Criminalidade e da Violência na cidade de Fortaleza, realizada pelos Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética (Labvida) e Laboratório de Estudos da Conflitualidade e Violência (Covio), ambos da Universidade Estadual do Ceará, e o Laboratório de Estudos da Violência (LEV), da Universidade Federal do Ceará. A publicação traz informações gerais sobre os bairros e localidades que compreendem cada uma das Secretarias Regionais e, de modo mais específico, faz um desenho da criminalidade e da violência vivenciada pela população que habita os bairros de cada Regional. A pesquisa está limitada aos anos de 2007, 2008 e 2009. Seu objetivo é construir uma base comparativa de dados sobre os índices de criminalidade e violência na cidade de Fortaleza que compreenda uma série histórica para orientar as avaliações das políticas de prevenção e de segurança urbana. Os dados abordados têm como referência as seguintes categorias: **mortes violentas** (homicídios, lesão corporal seguida de morte, infanticídio, aborto provocado e/ou induzido, suicídio, induzimento ao suicídio, morte no trânsito, outras mortes acidentais e outros crimes contra a vida); **lesão corporal** (ofensa à integridade corporal ou à saúde de outrem); **roubos** (subtração do bem segurado mediante grave ameaça ou violência à pessoa); **furtos** (difere do roubo por ser praticado sem emprego de violência contra a pessoa ou grave ameaça); **relações conflituosas** (calúnia, difamação, injúria, ameaça, preconceito de raça ou cor, rixa etc.).

A violência estrutural, a que assistimos se materializar na sociedade hoje, é resultado da exploração de um sistema econômico injusto. Nesse tipo de violência o agressor não é identificado e a vítima não sabe que está sendo violentada. Há comunidades escolares em que existem exemplos que configuram esta violência, como quando o direito a uma educação de qualidade é negado a um educando por ele ter um comportamento não condizente com o que se espera na sala de aula. A violência pode surgir de diversas formas, sendo que a violência passiva acontece quando deixamos de agir e nos omitimos a tomar providência sobre um contexto problemático.

Pode-se dizer que uma das violências mais comuns é a simbólica, uma vez que a força psicológica e o poder da persuasão conquistam certo comportamento desejado, através da imposição e da manipulação. A violência simbólica resulta na obediência cega e na aceitação passiva de reproduzir o que lhes foi imposto. Os franceses Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1970), em seu livro *A Reprodução*, aproximam a escola a um instrumento de violência simbólica, pois nela são reproduzidos os privilégios existentes na sociedade.

Para Oliveira e Martins (2007),

A violência que se configura dentro do espaço escolar, manifestada através do comportamento dos alunos, lança professores diante da confusão da possibilidade de um ensino libertador (caso seja esta a sua proposta) e de uma realidade insuportável, na qual os educadores recorrem a expedientes autoritários e até mesmo violentadores, a fim de manter a ordem geral. 'São estabelecidas regras, controles, punições e dominações para disciplinar os alunos em estados de rebeldia' (p. 95).

A discriminação e o preconceito reforçam a violência, pois quem discrimina recusa o reconhecimento do outro como cidadão de direitos. O preconceito é o juízo prévio desfavorável sobre um indivíduo ou grupo de pessoas, podendo ser, desde cedo, introduzido na vida das crianças. Ao inferiorizar o outro, a criança imita o comportamento do adulto e da realidade em que está inserido. A escola sustenta e confirma a estrutura social, e as crianças que compõem a escola trazem consigo as diferentes possibilidades das experiências pelas quais passaram. Se a escola oferece apenas mais um ambiente marginalizado, é impossível fornecer meios onde o educando irá triunfar em sua formação escolar.

Vygotsky (1896 - 1934), fundamentado no materialismo histórico-dialético de Karl Marx, trouxe contribuições de cunho investigativo sobre o psiquismo humano, ao definir que o desenvolvimento humano é feito através da apropriação de conhecimentos, habilidades, de signos e de valores do sujeito em virtude do ambiente cultural no qual ele está inserido. A escola deve cumprir seu papel de construção do conhecimento sabendo lidar com a resolução de conflitos e dificuldades, diferenciando os diferentes estágios de desenvolvimento do ser humano. Para Vygotsky (1996), a essência do ser humano é construída nas relações sociais e o desenvolvimento do sujeito, desde o início da vida, ocorre em virtude de um processo de apropriação dos significados culturais que o cercam. A criança violentada se sente frustrada e desencorajada em participar das atividades propostas na escola, o que desencadeia uma série de comportamentos negativos. A estrutura social permite ou não que as pessoas cumpram determinados comportamentos, sendo que as crianças com possibilidades materiais limitados

acabam se sentindo excluídas de certas atividades que estão fora de seu alcance. A realidade em meio à violência e a necessidade de sobreviver e de ganhar dinheiro acabam por orientar aquele jovem a reproduzir os comportamentos do meio onde vive.

Piaget (1983) afirma que o desenvolvimento do sujeito é determinado pela sua adaptação, havendo uma ação recíproca entre o ambiente e a criança. Na escola ela constrói de forma ativa a sua interação social, pois geralmente é nela onde os primeiros ciclos sociais da criança são formados. O conhecimento, na concepção piagetiana é construído, contínuo e é determinado por meio das oportunidades de ação da criança no mundo. Piaget (1967) associa a educação de qualidade com a elaboração de processos mentais e possibilidades de interação. A evolução do conhecimento para Piaget é um processo que passa por estágios sucessivos e são construídos pela ação da criança em virtude das oportunidades do ambiente onde ela está inserida.

2. A violência no município de Fortaleza

A cidade de Fortaleza, em 2010, era a 4º maior economia do Nordeste e a 10º maior economia do Brasil. Apesar do poder econômico de Fortaleza, isso não impede que ela seja uma das cidades mais desiguais em sua distribuição de renda. Segundo o Atlas da Violência, em 2013, a cidade ocupava o 7º lugar no *ranking* das cidades mais violentas do mundo, sendo a 2ª no contexto nacional. A capital é dividida em 119 bairros, que, muitas vezes, estão subdivididos por fronteiras estabelecidas por facções criminosas, existindo, assim, muitas comunidades de Fortaleza com expressivos indicadores de violência.

Estudos etnográficos realizados pelos pesquisadores do Laboratório de Estudos da Violência⁴⁸, mostram que o cenário de crimes na periferia de Fortaleza envolve problemas comuns a quase todos os bairros destacados e que compõem as Secretarias Executivas Regional (SER) mais violentas. Entre os problemas observados nesses territórios, destacam-se: tráfico de drogas e armas, mercado ilegal de agiotagem, estelionato, disputas territoriais entre gangues e traficantes pelo controle territorial e eliminação sistêmica dos inimigos, conflitos intersubjetivos que culminam em mortes violentas por razões banais, crimes de pistolagem; ação de grupos de extermínio, linchamentos, violência contra mulher e contra crianças. (BARREIRA, 2008; Sá, 2011; Paiva, 2014). Dessa forma, a violência constrói uma barreira invisível que separa e isola jovens de todas as camadas sociais, perpetuando a cultura do medo.

Barreira, Paiva e Morais (2015) apontam que a violência tem atingido, preferencialmente, jovens residentes em bairros populares onde se concentra a população que, em geral, apresenta menor poder econômico. Como exemplo, temos a SER V classificada como uma das Regionais mais violentas da cidade, com cinco dos seus bairros (Bom Jardim, Siqueira, Canindezinho, Granja Portugal e Granja Lisboa) enquadrados no *ranking* dos 20 bairros mais violentos de Fortaleza.

Apesar da aparente relação entre esse tipo de violência e a pobreza presente, é preciso esclarecer que as condições econômicas não são a única causa dos problemas rela-

48 Ver Nota 2.

cionados aos homicídios, pois a SER II, que tem em seus limites os bairros ricos da cidade, sofre com altos índices de violência, apenas mudando o fator determinante da causa que gera à violência. A violência se manifesta nessa regional não por disputa de qual facção vai ser a hegemônica no bairro, mas por outros motivos que também envolvem disputa dentro do território. Aspectos relacionados a precária infraestrutura dos bairros na SER V, em comparação com os bairros da SER II que, apesar de apresentarem intensas desigualdades em suas imediações, por ter parte do seu território com polo turístico ou centro comercial, com uma boa quantidade de prédio, escritórios, e restaurantes, espaços culturais como Centro de Cultura e Arte Dragão do Mar e Teatro José de Alencar faz com que as diversas dimensões da violência se manifestem por outros motivos.

A disseminação de crimes relacionados ao tráfico de drogas e armas torna o terreno fértil para ilegalidades e sociabilidades violentas, fazendo com que o uso da força apareça como o meio possível para resolução de conflitos e o controle social, tendo uma normalização de condutas de grupos criminosos em ação.

3. A violência no município de Fortaleza: o caso das regionais

Em Fortaleza a Regional que apresenta menores índices de violência em uma área é a II, que possui 21 bairros no total: Aldeota, Bairro de Lourdes, Cais do Porto, Centro, Cidade 2000, Cocó, Dionísio Torres, Guararapes, Joaquim Távora, Luciano Cavalcante, Manuel Dias Branco, Meireles, Mucuripe, Papicu, Praia de Iracema, Praia do Futuro I, Praia do Futuro II, Salinas, São João do Tauape, Varjota e Vicente Pinzón. Com os maiores índices de violência, está a Regional V, com 18 bairros: Conjunto Ceará I e II, Siqueira, Mondubim, Planalto Airton Senna, Prefeito José Walter, Granja Lisboa, Granja Portugal, Bom Jardim, Genibaú, Canindezinho, Vila Manoel Sátiro, Parque São José, Parque Santa Rosa, Maraponga, Jardim Cearense, Conjunto Esperança e Presidente Vargas.

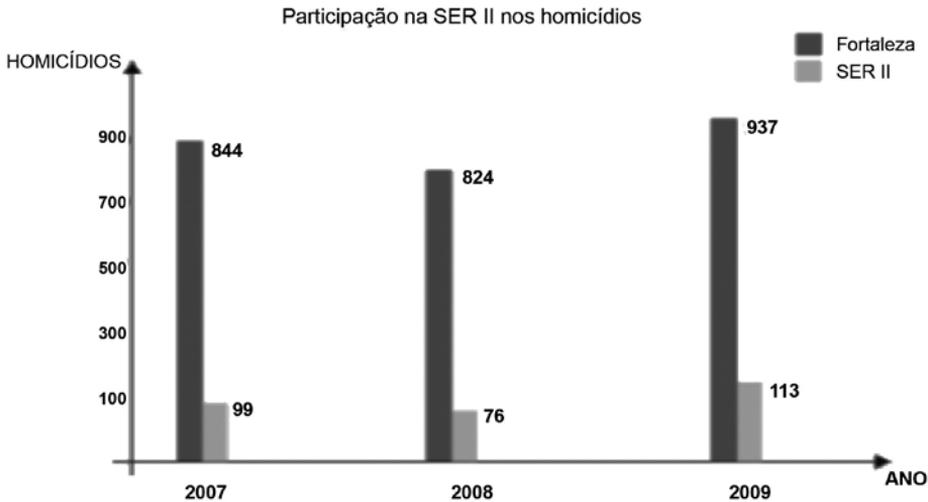
Os dados apresentados no Mapa da Criminalidade e da Violência em Fortaleza mostram resultados da Pesquisa Cartografia da Criminalidade e da Violência na cidade, realizada pelos Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética (Labvida)⁴⁹ e Laboratório de Estudos da Conflitualidade e Violência (Covio),⁵⁰ ambos da Universidade Estadual do Ceará, e o Laboratório de Estudos da Violência (LEV), da Universidade Federal do Ceará.

- **Perfil da Regional II:** essa regional é o retrato de uma cidade segregada entre pobres e ricos. Em relação às ocorrências criminais, destaca-se o Centro, que registra o maior número absoluto das cinco ocorrências na série histórica de 2007, 2008, e 2009. É caracteristicamente marcada pela segregação social, aspecto emblemático da cidade de Fortaleza. É uma região com bairros que concentram boa estrutura física. Em 2006, a Secretaria Executiva Regional II possuía 122.585 alunos matriculados em todos os níveis de ensino das redes pública (municipal, estadual e federal) e privada. Os estudantes da Regional II estão distribuídos em uma escola federal, 25 escolas estaduais, 23 escolas municipais e 135 escolas privadas. A média de anos de estudo do chefe de família é de 10,79 anos, conforme Censo 2000 do IBGE. Levantamento feito pelo Mapa da Crimi-

49 Ver Nota 2

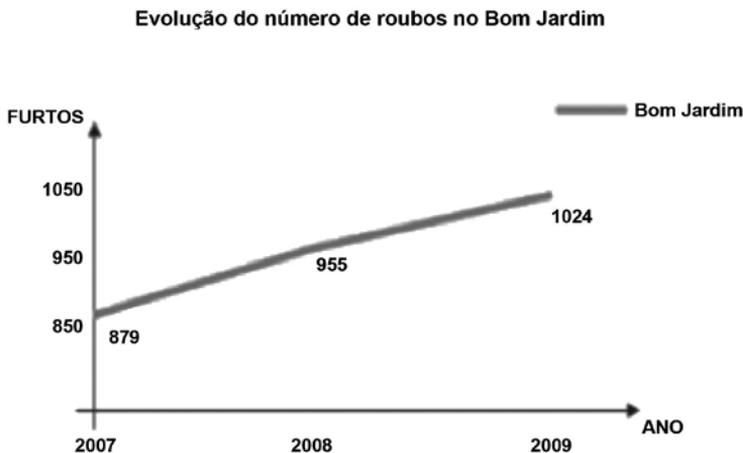
50 Ver nota 2

nalidade e da Violência em Fortaleza, referente a participação da SER II nos índices de mortes violentas na cidade está apresentado no Gráfico 1.



Conforme é possível visualizar no Gráfico, houve um acréscimo de 14% nos homicídios entre 2007 e 2009 nesta regional, enquanto na cidade se registra um aumento de 11%.

- **Perfil da Regional V:** é a regional mais populosa de Fortaleza, mas também a mais pobre, com rendimentos médios de 3,07 salários mínimos. Em 2006, a Secretaria Executiva Regional V possuía 158.267 alunos matriculados em todos os níveis de ensino das redes pública (municipal, estadual e federal) e privada. Os estudantes da Regional V estão distribuídos em 42 escolas estaduais, 87 escolas municipais e 175 escolas privadas. A média de anos de estudo do chefe de família é de 5,87 anos, conforme Censo 2000 do IBGE. O Mapa da Criminalidade em Fortaleza mostra também que houve uma evolução do número de roubos no bairro Bom Jardim, conforme mostra o Gráfico 2.



As duas regionais apresentam realidades distintas. Exemplo disso é a Regional II concentrar bairros com uma boa estrutura física, enquanto que a Regional V está colocada como a regional mais populosa da cidade. Uma é berço de desigualdade (SER II), outro sofre com a crueldade e impactos da criminalidade (SER V). As realidades socioespaciais são distintas, e isso reflete fortemente no desempenho dos educandos.

Considerações finais

A escola em uma realidade conturbada está incompatível com a progressão contínua da sociedade. Ela nega a prevenção das necessidades sociais e apenas propaga estereótipos e se normaliza a violência, pois, quando o educando está engajado em uma realidade escolar harmoniosa e favorável, ele consegue ultrapassar as barreiras sociais. O engajamento nas mais diversas esferas da comunidade escolar atende à necessidade do educando e do professor de serem agentes participativos de seus aprendizados.

Ao observar os indicadores de violência em escolas, em virtude do que diz a literatura, é possível verificar que o cotidiano escolar está cada dia mais dominado pela cultura do medo e da violência. O desempenho dos educandos em uma realidade conturbada é evidentemente alterado, porém, segundo os dados do Ideb, foi possível perceber que a violência em determinados bairros não resulta no fracasso escolar dos alunos. Isso mostra que a violência apesar de ser presente durante a formação do aluno, ela não deve ser considerada razão pela qual se justifica a falta de rendimento de determinados alunos.

Apesar do meio onde se está inserido ser extremamente importante para a formação do caráter humano, não são apenas as situações negativas que irão influenciar determinadas pessoas a terem certos comportamentos específicos. As circunstâncias positivas também possuem um papel importante na vida do ser humano. Por meio desse resumo, é possível observar que a violência, apesar de atingir negativamente a vida da comunidade escolar, também pode ser combatida com uma tomada de atitude diferenciada, em que a escola é responsável por impedir que os estereótipos sejam repassados, através da informação e que a violência seja normalizada dentro da comunidade escolar.

Viver em um contexto cercado por criminalidade e disputas sangrentas, restrição de locomoção e uma má estrutura do bairro acaba por impactar no desempenho dos educandos. O investimento em cultura e em lazer é um forte indicador de combate à violência refletindo na melhoria do desempenho dos educandos da rede Municipal.

Referências

- BARREIRA, César. **Cotidiano despedaçado**: cenas de uma violência difusa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.
- BARREIRA, César; Luiz Fábio S; MORAIS, Suiany Silva de. **PROJETO**: Plano de Desenvolvimento Econômico e Social - Fortaleza 2040. Anexo XI – Violência e Segurança Pública. Vol II, Fortaleza/Ce. Julho de 2015.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol.** Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265 - 274, 2006.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- GALTUNG, J. Gewalt. In: WULF, Ch. Vom Menschen. **Manual de Antropologia Histórica**. Weinheim Basel, Beltz, 1997.
- KOURY, M. G. P. Identidade e pertença: disposições morais e disciplinares em um grupo de jovens. **Etnográfica**, v. 14, n. 1, p. 27-58, Fevereiro, 2010.
- KRUG et al. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Organização Mundial da Saúde, Genebra. 2002.
- OLIVEIRA, É. C. S. e MARTINS, S. T. F. Violência, Sociedade e Escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. **Psicologia & Sociedade**, 19 (1), p. 90-98; jan/abr, 2007.
- PAIVA, Luiz Fábio S. **Contingências da violência em um território estigmatizado**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- PIAGET, J. **A epistemologia genética**: sabedoria e ilusões da filosofia, problemas de Psicologia Genética. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria A. M. D'Amorim; Paulo S. L. Silva. 146p. Rio de Janeiro: Forense, 1967.
- SÁ, Leonardo. A condição de 'bichão da favela' e a busca por 'consideração': Uma etnografia de jovens armados em favelas à beira-mar. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, 2011.
- VIDAL, Eloísa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. **Políticas de ensino médio no Ceará**: escola, juventude e território. Organizadoras: Eloísa Maia Vital, Sofia Lerche Vieira. Fortaleza: Editora CENPEC, 2016.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1996.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O SAEB: UMA VISÃO SOB A PERSPECTIVA DA CULTURA DE PAZ NAS ESCOLAS

Terezinha de Jesus Peres Gondim

Resumo

O presente artigo consiste em analisar a influência das políticas públicas brasileiras e os resultados do questionário da escola do Saeb, além de verificar os dados consolidados dos atendimentos da Célula de Mediação Social e, através dessas análises, realizar uma reflexão acerca implantação da cultura de paz nas escolas. A pesquisa tem por objetivo demonstrar a relevância da construção da cultura de paz nas escolas, mediante a justiça restaurativa e a educação para a resolução de conflitos. Expõe as ações a serem desenvolvidas nas instituições escolares, através da mediação escolar, que visa solucionar conflitos de forma criativa e pacífica. Concluiu-se que a escola precisa desenvolver um novo paradigma cultural, para que possa ter uma instituição que prima pela paz.

Introdução

As políticas educacionais brasileiras podem influenciar na implantação da cultura de paz nas escolas (CHRISPINO; DUSI, 2008), no que diz respeito à diminuição do risco de violência, negligência ou maus tratos sofridos pelos alunos, sobretudo porque tais situações podem impactar diretamente no desempenho do discente no aspecto cognitivo, social e emocional.

A partir desse pressuposto, a Lei nº 13.140/2015 que dispõe sobre a mediação, fundamenta esse trabalho no âmbito escolar, pois visa a solucionar situações de conflito sobre uma ótica pacífica, realizando ações que contribuem para estimular a cultura de paz, através da utilização dos princípios da justiça restaurativa e da educação para a resolução de conflitos.

Sabendo-se que o Saeb realiza uma análise sobre a segurança das escolas, o gestor poderá se munir de tais informações, além de poder realizar uma verificação das quantidade de intervenções realizadas no âmbito escolar e com isso mensurar situações de conflito existentes, para poder elaborar estratégias para a minimizar possíveis causas que geram tais conflitos, realizando parcerias com órgãos públicos que possam auxiliar nessa resolução e, com isso, contribuir para a consolidação da cultura de paz no âmbito educacional.

1. As políticas públicas e a cultura de paz nas escolas

Para que as crianças e os jovens possam desenvolver o processo de aprendizagem de forma exitosa, faz-se necessário, no mínimo, um ambiente escolar agradável e seguro. No entanto, os alunos das escolas públicas brasileiras vêm sofrendo inúmeras situações de violência, dentro e fora do ambiente escolar, fato que pode influenciar nos resultados da aprendizagem (CHRISPINO; DUSI, 2008).

A motivação que impulsionou a produção deste artigo foi compreender a influência da violência no âmbito escolar e identificar quais ações as políticas públicas e os órgãos responsáveis têm feito para minimizar a sua presença.

A LDB nº 9394/96 no Art. 2º diz que: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”. Portanto, em conjunto com a família, o Estado deverá garantir que o aluno tenha um pleno desenvolvimento, mediante a educação. E complementa essa afirmação quando prevê no Art. 3º que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (...)”. Assim, o aluno deverá ter condições mínimas para o acesso e a permanência na escola, fato que configura a necessidade da oferta de ensino de qualidade, estrutura física e equipamentos adequados (BELTRAME; MOURA, 2009), metodologia de ensino eficiente e eficaz, professores qualificados e também segurança e assistência a qualquer tipo de violência.

De acordo com o Artigo 56 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) as situações a serem encaminhadas para os órgãos de proteção serão: infrequência, negligência e violência. Segundo o ECA,

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I - maus-tratos envolvendo seus alunos;

II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III - elevados níveis de repetência.

O ECA orienta que a escola deverá ficar atenta as condições do aluno, bem como chama a atenção sobre a infrequência dele na instituição e, por fim, os níveis de retenção no ano. Ressalta-se que tanto a LDB nº 9394/96 como o ECA alertam sobre as condições de ensino e os Conselhos Tutelares⁵¹, também orientam as escolas no acompanhamento dos alunos, conforme a situações de negligência, violência, maus-tratos físicos ou psicológicos, além de *bullying* e *cyberbullying*, causados dentro ou fora do ambiente escolar.

Caberá a escola desenvolver um planejamento estratégico (KAPLAN; NORTON, 1997) para minimizar situações de conflitos nas escolas. Compreende-se como conflitos escolares as situações de indisciplina, resistência às regras de conduta educacional por parte dos discentes, as agressões físicas e mentais entre alunos e entre alunos/ professores ou demais funcionários da instituição, uso de drogas, cigarros, álcool ou outras drogas ilícitas dentro das dependências da escola, além do uso de instrumentos como armas, objetos

51 O Conselho Tutelar é um órgão criado pelo poder público para agir em conjunto com as escolas no acompanhamento de situação de alunos negligenciados, maltratados ou vítimas de violência física ou psicológica. Atendem as crianças e adolescentes quando seus direitos forem violados, causado por ação ou omissão da sociedade ou do Estado, também pela falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável, ou em caso de ato infracional.

cortantes ou outros tipos de objetos perigosos no ambiente escolar; também as situações emocionais em que se encontram os alunos diante das situações de conflitos familiares, mas que refletem na escola (CHRISPINO; DUSI, 2008) e que são causas de desavenças escolares. Uma das ações que a escola poderá incluir no seu planejamento é desenvolver em colaboração com pais, professores, funcionários e principalmente os alunos a cultura da paz na instituição.

De acordo com Diskin (2008), para se construir uma escola para a cultura de paz, devem-se promover saberes, valores e ações comprometidas com a paz e a não violência. A educação para a paz é um processo que dura a vida inteira, permeando por todas as idades, iniciando nas escolas, mas se perpetuando por todos os segmentos da sociedade. Noleto (2010), por sua vez, defende que a cultura da paz deve ser trabalhada e estimulada pela educação, devendo fomentar a compreensão, a tolerância, a solidariedade e o respeito a diversidade cultural.

Segundo Delors (2003) *apud* Noleto (2010, p. 14): “a educação deve ser organizada com base em quatro princípios-pilares do conhecimento, a saber: aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser”. Esses pilares devem ser trabalhados no âmbito educacional e em todos os níveis de ensino. No que diz respeito à implantação da cultura de paz na escola, o pilar aprender a viver junto vem contribuir para essa implantação, afirma Delors (2010, p. 13): “[...] criar um novo espírito que, graças a uma análise precisamente a essa percepção de nossa crescente interdependência, graças a uma análise compartilhada dos riscos e desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos [...]”.

A cultura de paz é um caminho para, no mínimo, minimizar a violência na escola, promovendo um ambiente agradável e seguro para os discentes. Essa ação contribuirá para que os alunos possam se desenvolver e aprender de forma exitosa, estimulando os aspectos cognitivos, afetivos e sociais, que perpetuará por toda a vida. Ressalta-se que, para desenvolver uma cultura de paz na escola, é preciso promover a segurança dos alunos dentro da instituição.

2. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a segurança na escola

Para compreender a relação existente entre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a segurança na escola, é relevante conhecer um pouco dessa avaliação. O Saeb foi criado em 1990, na transição do governo de Sarney (1985 – 1990) para Collor (1990 – 1992), sendo considerado um dos mais antigos sistemas de avaliação no Brasil e é aplicado a cada dois anos. Foi concebido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), e mensura o desempenho dos alunos 5º, 9º do ensino fundamental e também o 3º ano do ensino médio. Tem por objetivo traçar um diagnóstico da situação da educação no país e definir estratégias de intervenção, com o intuito de melhorar a qualidade de ensino público no país. Carnoy *et al* (2015) corroboram com essa afirmação, quando dizem que

(...) há alguns anos o Brasil tem seu próprio sistema nacional de avaliação, o Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb (1995 - 2013) - e, desde 2005, a Prova Brasil. A Prova Brasil se compõe de testes nacionais aplicados aos alunos da 4ª série (após 2007, aos alunos

do 5º ano no novo sistema educacional brasileiro) e da 8ª série (após 2007, aos alunos do 9º ano), realizados em todas as escolas públicas com 20 ou mais alunos nas séries testadas, a cada dois anos. O Saeb baseia-se em uma ampla amostra de alunos brasileiros tanto da rede pública quanto da privada. (p. 2)

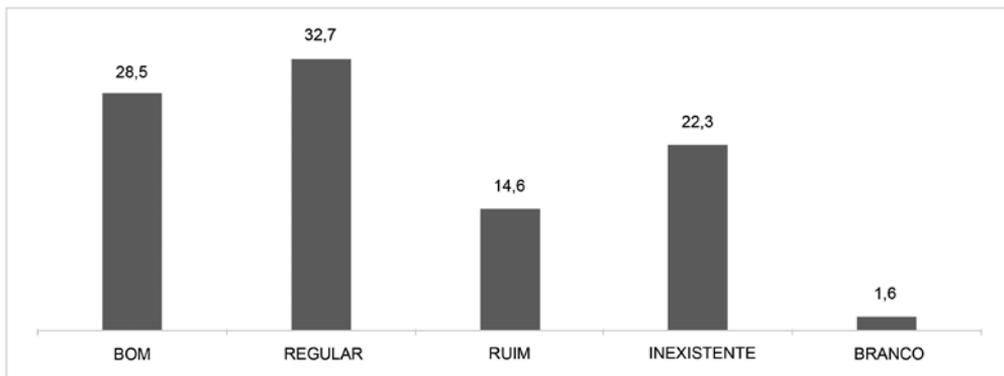
Em 2005, o Saeb foi reestruturado e passou a ser constituído de duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida também como Prova Brasil. Em 2013, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) foi incluída no Saeb para mensurar os índices de alfabetização e de letramento das turmas do 3º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e em Matemática. Ressalte-se que essas avaliações têm o intuito de coletar informações que possibilite a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas no âmbito municipal, estadual e federal, com o foco em melhorar a qualidade de ensino (BONAMINO; FRANCO, 1999). Durante a aplicação do Saeb, os gestores das escolas respondem a questionários, em que o microdados são disponibilizados para que pesquisadores do Brasil inteiro possam ter acesso e, a partir dessas informações, realizarem pesquisas.

Neste artigo, procurou-se investigar, no questionário da escola no Saeb 2015, assuntos relacionados a qualidade e a frequência do uso dos equipamentos, a estrutura, os espaços e os recursos que a instituição escolar oferece aos seus discente, além de abordar os aspectos relacionados à segurança da escola e dos alunos, foco da pesquisa em questão. Para tanto, foram analisados os dados relativos a 354 escolas no município de Fortaleza, presentes nas questões (Q.22 a Q.25 e Q.27 e 28) cujo foco é identificar os fatores que podem ser associados a violência dentro da escola.

Na questão 22, que trata do controle de entrada e de saída dos alunos, os dados mostram que, das 354 escolas analisadas, 81,6% conseguem realizar o controle. Essa informação é relevante porque essa iniciativa permite que a gestão conheça as pessoas que acompanham os discentes ou identifique se o aluno se dirige a escola sozinho. A partir dessa constatação, poderá ser realizada algum tipo de intervenção como entrar em contato com os familiares para identificar quem acompanha o aluno, saber quais crianças estão indo para a escola sozinhas, solicitar que o responsável pela criança assine um termo de responsabilidade na escola, que autorize os alunos a se deslocar sem a companhia de um adulto.

Com relação ao controle de entrada de pessoas estranhas na escola, os dados revelam que 77,9% dos respondentes consideram bom o controle. No entanto, 22,1% consideram regular, ruim ou inexistente. Esse dado é preocupante, porque demonstra que algumas instituições estão falhando em relação à segurança na triagem das pessoas estranhas que adentram o estabelecimento de ensino, fato que pode gerar conflitos ou, mesmo, tornar-se um foco de insegurança, podendo causar impacto negativo no clima escolar.

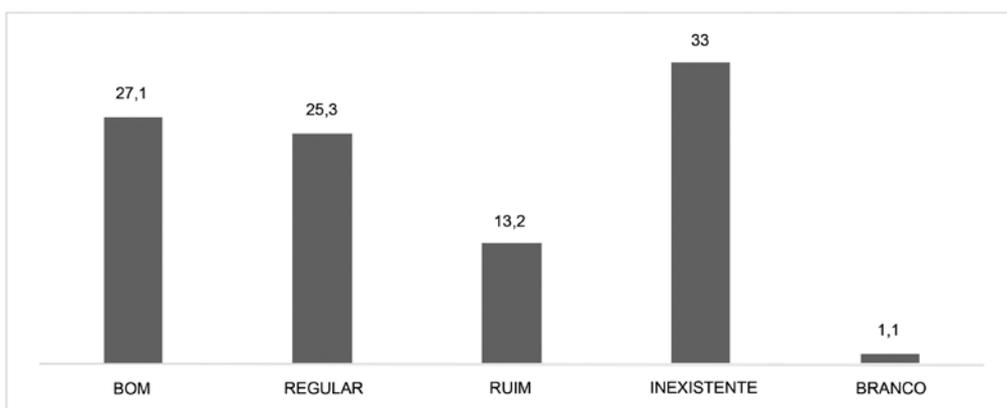
Quanto ao esquema de policiamento para inibição de furtos, roubos e outras formas de violência, os dados do Gráfico 1 mostram que apenas 28,5% das escolas que responderam à pergunta disseram que o policiamento é bom, 32,7% consideraram regular, 14,6% afirmaram ser ruim, e 22,3% assinalaram que não existe esse tipo de segurança na escola, quase o mesmo percentual dos que afirmaram ser bom.

Gráfico 1 – Policiamento para inibição de furtos e outras formas de violência dentro da escola

Fonte: Microdados do Saeb, 2015.

Não fica claro se a falta de policiamento dentro da escola se dá pelo fato de não existir ou ter baixa ocorrência ou também se, quando surgem situações de furtos ou outras formas de violência, são resolvidas pelos gestores da instituição, não sendo necessária a solicitação de intervenção policial e, por fim, pode estar associado ao fato de a escola não ter a preparação adequada para tratar de tal assunto, motivo pelo qual não solicita o auxílio da guarda municipal.

Quando se trata de drogas, uso ou venda no interior ou no exterior da escola, os dados apresentados no questionário do Saeb 2015, mostrados no Gráfico 2, revelam que 33% de respondentes afirmam não existir em sua escola, 27,1% dizem possuir um bom policiamento, 25,4% apontam como regular e 13,2% como ruim. Somando os percentuais de regular, ruim e inexistente, o resultado é uma porcentagem de 60,1% que não têm um bom policiamento dentro da instituição escolar para inibir o tráfico, fato preocupante se considerar algumas escolas que estão passando por essa situação.

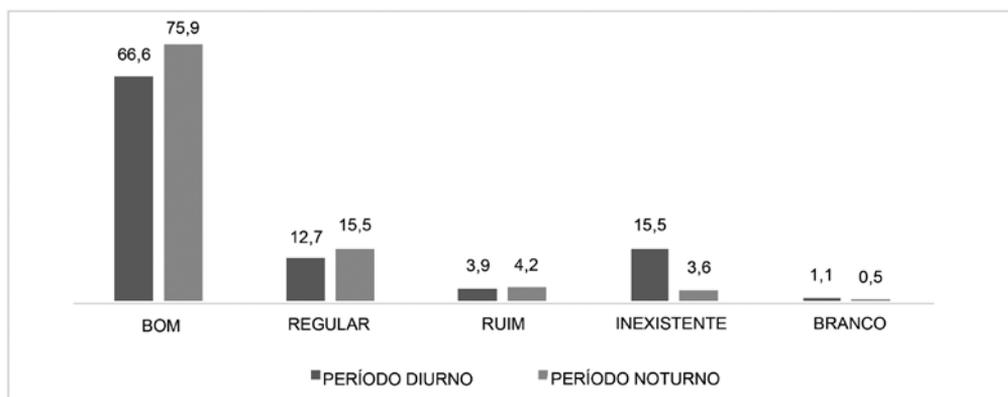
Gráfico 2 – Policiamento para inibição de tráfico de tóxicos/drogas dentro da escola

Fonte: Microdados do SAEB, 2015.

É importante destacar que os dados obtidos no questionário do Saeb não apontam as causas envolvidas nas respostas. Por exemplo, teve-se um maior índice na inexistência do policiamento nas escolas, mas será que é pelo fato de não haver incidências na maioria das instituições? Ou pelo fato da gestão da escola não estar sabendo conduzir tal situação e prefere não entrar em contato com as autoridades? São questões que merecem ser analisadas e, como foi citado na questão anterior, uma visita *in loco* contribuiria para a compreensão das causas.

No que diz respeito à vigilância para os períodos diurno e noturno, os dados são apresentados no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Vigilância para o período diurno e noturno na escola



Fonte: Microdados do Saeb, 2015.

Nesse gráfico, pode-se perceber que tanto a vigilância diurna quanto a noturna foram consideradas boas, variando de 66% a 76%.

Diante do que foi exposto, é relevante considerar a contribuição que as políticas públicas do Saeb através do questionário das escolas podem proporcionar, visto que oportuniza a análise da qualidade dos índices de segurança, sinalizando para o entendimento sobre o clima escolar que seja favorável e seguro, favorecendo o aprendizado do aluno. Essas informações poderão auxiliar os municípios, estados e a federação a tomar decisões e possibilitar que definam estratégias para melhorar a qualidade e a eficiência da educação.

3. As políticas públicas e a mediação escolar: uma nova perspectiva na construção da cultura de paz

Nesse tópico serão retratadas as situações de conflitos que surgem nas escolas públicas do município de Fortaleza, representando como amostra os atendimentos da Célula de Mediação Social das 51 escolas que são da responsabilidade do acompanhamento Distrito de Educação IV e as ações que realizaram no ano de 2016 para solucionar situações de conflito.

Compreendendo tais situações, é possível identificar as possíveis causas e traçar as melhores estratégias de intervenção para minimizar os índices de violência e, com isso,

conseguir promover a cultura de paz nas escolas. Um dos aspectos para serem trabalhados nas escolas com o intuito de minimizar os índices de violência e promover a cultura de paz, é a aplicação da justiça restaurativa e da educação para a resolução de conflitos.

Para se desenvolver uma cultura de paz, é preciso compreender segundo Jares (2002) *apud* Morgado, Oliveira (2009, p. 4) que ela se “assenta no respeito pela diferença e pela diversidade, na promoção das diferentes criações culturais dos indivíduos e dos povos”. A educação para a paz objetiva desenvolver a competência de comunicação, principalmente a não violenta, o desenvolvimento do consenso e o respeito à diversidade cultural e de gênero, enquadrando-se numa perspectiva de uma cultura não preconceituosa, não excludente, e de resolução alternativa e criativa de conflitos (MORGADO, OLIVEIRA, 2009).

Ressalte-se que o conflito sempre irá existir, mas o que não pode haver são os atos de violência a partir dos conflitos instalados. Para realizar uma resolução justa para os conflitos, são necessárias a mediação e a prática restaurativa. Como afirma Vasconcelos (2008),

A mediação de conflitos e as práticas restaurativas devem ser aplicações do novo paradigma da ciência, na condução dos conflitos. Portanto, a compreensão desse novo paradigma, a partir do pensamento sistêmico, é de grande importância na formação dos mediadores de conflitos (p. 30)

Vale salientar que o foco do pensamento sistêmico é relevante no processo de mediação e da prática de justiça restaurativa, sobretudo por possibilitar a análise dos fatores que interferiram, geraram ou influenciaram a construção do conflito, além de possibilitar a análise das relações de causa e efeito e também favorecer a escuta ativa e a compreensão dos elementos comunicacionais trazidos de cada pessoa envolvida (GASPARIN, 2004). O pensamento sistêmico se preocupa com o indivíduo isoladamente, mas considera também seu contexto e as relações estabelecidas.

A mediação é um processo pacífico de resolução de conflitos que possui uma técnica específica e que, para ser implantada, deverá ter uma terceira pessoa, que precisa ser imparcial e autônoma, ter uma formação na área e procure facilitar o diálogo entre as partes envolvidas, buscando alcançar soluções criativas. A mediação escolar surgiu nos Estados Unidos na década de 1970, e atualmente, no Brasil, é uma prática utilizada em alguns Estados. No ambiente escolar, ela tem a intenção de estimular alunos, professores, pais e gestores a trabalharem juntos, de forma pacífica, e estimulando a cultura de paz. Atualmente o Estado do Ceará bem como o município de Fortaleza, trabalham nessa perspectiva, a princípio ainda em fase de implantação no estado e de consolidação no município.

A mediação escolar caracteriza-se como um conjunto de saberes, comportamentos, habilidades, técnicas e procedimentos, que tem como objetivo prevenir a violência no contexto escolar e promover a resolução pacífica dos conflitos escolares, de modo a criar um ambiente pedagógico seguro, acolhedor e propício ao crescimento intelectual, humano e social de todos os atores envolvidos no processo educacional (SME, 2015), tendo como embasamento legal a Lei Brasileira de Mediação nº 13.140, de 26 de junho de 2015.

No município de Fortaleza, a mediação escolar foi implantada, pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza em 2013, com a criação da Célula de Me-

dição Social como parte integrante da Coordenadoria de Articulação da Comunidade e Gestão Escolar, além de possuir células distribuídas nos seis distritos de educação. Em 2016, iniciou-se um projeto piloto em sete escolas de ensino fundamental II, no intuito de promover formação para alunos e, nesse mesmo ano, foi realizada formações para os orientadores educacionais e para 14 diretores escolares. Atualmente, continuam as formações, acrescentando os superintendentes escolares. A cada ano, a Célula de Mediação realiza a consolidação dos dados no que diz respeito ao atendimento a instituições escolares diante das situações de conflitos de todas as escolas do município de Fortaleza.

À Célula de Mediação Social da SME, segundo Gondim (2016), caberá oferecer suporte técnico-operacional aos gestores escolares, como intuito de prevenir, mediar e resolver conflitos, intermediar a comunicação entre a SME, os órgãos da esfera pública municipal, estadual e federal com as demais instituições da sociedade civil, estimular a elaboração e implantação de projeto que visem à cultura da paz, promover curso de formação para técnicos, gestores, professores e demais servidores, realizar o acompanhamento e promover suporte técnico quando necessário nas diversas situações de conflito, realizar círculos restaurativos, sessões de conciliação ou mediação quando necessário nas escolas e, por fim, realizar a análise de dados estatísticos das diversas situações de conflitos que surgem nas instituições escolares e que foram solicitadas a presença da equipe.

Das 288 escolas da educação infantil ao ensino fundamental da SME, foram selecionadas as 51 do Distrito de Educação IV para se analisar os dados das ocorrências e das ações realizadas pela equipe da Célula de Mediação Social no tocante à solução de conflito escolar. Durante o ano de 2016, 4 pessoas se dividiam no atendimento à comunidade, aos gestores e aos alunos conforme a natureza do conflito. Os dados consolidados em 2016 são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Principais motivos para o atendimento

Motivo	Quantidade
Agressão verbal	10
Abuso sexual	1
Ameaça	12
Envolvimento com drogas	4
Segurança polícia/guarda	5
Indisciplina	17
Agressão física	15
Discriminação	3
Negligência	16
Dano ao patrimônio	1
Maus-tratos	5
Total de atendimentos	89

Fonte: Consolidado dos dados da Célula de Mediação Social, 2016.

Como pode-se perceber pelo Quadro 1, quatro motivos registram as maiores ocorrências: indisciplina, negligência ameaça, agressão verbal e, por fim, a agressão física. Em

todas, foram realizadas intervenções específicas, com a escuta ativa e o registro das reuniões realizadas com os envolvidos e, por fim, buscou-se trabalhar em conjunto com o Conselho Tutelar e os demais órgãos mantidos pelos governos municipal, estadual e federal, na intenção de solucionar as situações, em que somente a intervenção da Célula não resolveria. Alguns motivos foram encaminhados para os órgãos responsáveis para buscar o meio mais favorável para solucionar ou minimizar as situações de conflitos causados. Motivos como abuso sexual, maus-tratos, envolvimento com drogas, ameaça e segurança seguiram para órgãos responsáveis, visto que são situações que merecem a intervenção de outros órgãos de proteção. Os motivos de discriminação, indisciplina e danos ao patrimônio foram resolvidos com a Célula de Mediação e a gestão da escola.

A Célula de Mediação Social trabalha para garantir a cultura de paz, respeitando as políticas públicas, quando realiza ações com o intuito de resolver situações de conflitos de forma pacífica e trabalhando em parceria com instituições públicas que podem auxiliar as escolas. Quando se esgotam todas as possibilidades de intervenção, os principais encaminhamentos são para Conselho Tutelar, Apoio técnico, gestão do Distrito de Educação, Rede de Cuidados da Secretaria Executiva Regional IV (SER IV), Centro de Apoio Psicossocial Geral (CAPS Geral) e Centro de Apoio Psicossocial I (CAPS I), além de solicitar o apoio da Guarda municipal quando a escola se encontra em situação de risco.

A Célula de Mediação Social faz um trabalho preventivo da violência, realizando formação para os alunos, palestra para professores e pais e trabalha com o círculo de restauração de conflito quando necessário. Para desenvolver a cultura da paz nas escolas, a gestão deverá se munir de todos os elementos que possam contribuir para a compreensão da realidade social que a instituição está inserida e, com isso, elaborar estratégias eficazes e eficientes para a concretização de um ambiente pacífico, não esquecendo de desenvolver parcerias com os demais órgãos públicos, com a intenção de fortalecer as ações estabelecidas.

Considerações finais

O presente artigo buscou demonstrar que as políticas públicas são fundamentais para a construção da cultura de paz nas escolas brasileiras. Foram expostos os dados do Saeb, que demonstraram a realidade das instituições em relação à segurança escolar. Também, através dos dados consolidados da Célula de Mediação Social, foi possível demonstrar que as situações de conflitos são reais e que podem gerar consequências graves quando não são trabalhadas corretamente e em parceria com a rede de proteção.

O artigo expôs os conceitos de cultura de paz, da justiça restaurativa, mediação escolar e de educação para a solução de conflitos, no intuito esclarecer que todos esses aspectos podem contribuir para que instituições escolares possam aplicar com a intenção de minimizar situações de violência, seja verbal, física ou psicológica.

Acredita-se que a gestão possa realizar estudos sobre seus dados de atendimento relacionados à violência no interior do ambiente escolar e criar estratégias para melhorar as situações de conflitos. Ressalta-se que o tema não se esgota, que é importante e necessário perceber que as políticas públicas perpassam por todos dos setores da escola, inclusive o da segurança escolar.

Referências

BRASIL. **Lei - nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21/12/1996.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16/7/1990.

_____. Lei nº13.140, de 26 de junho de 2015. Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública. Diário Oficial da União, Brasília, DF 16/7/1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29/6/2015.

_____. **Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BELTRAME, Mauria Bontorin; MOURA, Graziella Ribeiro Soares. Edificações escolares: infraestrutura necessária no processo de ensino e aprendizagem escolar. 2009. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3378>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. **Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. Cadernos de Pesquisa**. n. 108. São Paulo. Nov. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 ago. 2017.

CARNOY, Martin; KHAVENSON, Tatiana; FONSECA, Izabel; COSTA, Leandro; MAROTTA, Luana. A educação brasileira está melhorando? Evidências do PISA e SAEB. **Cadernos de Pesquisa**. vol. 45 n. 157. São Paulo jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000300450&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 ago. 2017.

CRHISPINO, Alvaro; DUSI, Miriam Lucia Herrera Masotti. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura de paz. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a07.pdf>. Acesso em 19 ago. 2017.

DELARS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília, UNESCO, 2010.

DISKIN, Lia; ROIZMAN, Laura Gerresio. **Paz, como se faz? Semeando cultura de paz nas escolas**. Brasília: UNESCO, Associação Palas Athena, Fundação Vale, 2008.

GASPARIN, Maria Cecília Castro. A psicopedagogia institucional sistêmica. In **Psicopedagogia: um enfoque sistêmico: terapia familiar nas dificuldades de aprendizagem**. São Paulo, Vetor, 2004.

GONDIM, Silvana Fernandes Rodrigues. Mediação Escolar: a construção de um novo paradigma para a educação. In: **Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade III**. Fortaleza, EdUECE, Imprece, 2016.

KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P. **A estratégia em ação**: Balanced Scorecard. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

MORGADO, Catarina. OLIVEIRA, Isabel. Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. 2009. Disponível em: <http://gajop.org.br/justicacitada/wp-content/uploads/Media%C3%A7%C3%A3o-em-contexto-escolar-transformar-o-conflito.pdf>. Acesso em 19/08/2017.

MORRONE, Beatriz. Violência atinge 42% dos alunos da rede pública. 25/03/2016. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/vida/noticia/2016/03/violencia-atinge-42-dos-alunos-da-rede-publica.html>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. **Cultura de paz**: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA, **Cartilha da mediação social**. Secretaria Municipal de Fortaleza- SME, 2015.

VASCONCELOS, Carlos Eduardo de. **Mediação de conflitos e práticas restaurativas**. São Paulo: Método, 2008.

Sobre os autores

Ana Léa Bastos Lima: doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), professora efetiva de História da rede estadual de Educação Básica do Ceará. Atua principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais, gestão educacional, ensino médio e desigualdades educacionais. *E-mail:* analea.lima@aluno.uece.br

Ana Lídia Lopes do Carmo: especialista em Gestão e Coordenação Escolar com graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Professora efetiva da educação básica, na Prefeitura de Maracanaú-CE, exercendo a função de técnica no setor de Planejamento em Políticas Públicas da Secretaria de Educação. Foi bolsista de Iniciação Científica no grupo de pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA), no qual, atualmente, é pesquisadora integrante. Pesquisa sobre política, gestão e avaliação educacional. *E-mail:* lidialopes@hotmai.com

Ana Paula Lima Barbosa: doutora em Educação Brasileira, com ênfase em Avaliação Educacional (UFC, 2016) e mestre em Educação, com ênfase na Formação de Professores (UECE, 2011); licenciada em Pedagogia (UECE/2009), bacharel em Direito (Unifor/1998) e advogada. Pesquisadora nas áreas da Avaliação Educação, Educação Especial e Política Educacional. Atualmente é docente no curso de Direito da Faculdade Ari de Sá. *E-mail:* lima.anapaula13@gmail.com

Carlos Henrique Viana Dias: graduando em Pedagogia (UECE), Bolsista do Programa de Iniciação Científica (CNPq), Membro do grupo de pesquisa Política Educacional Gestão e Aprendizagem. Área de pesquisa: diversidade territorial e seu impacto no rendimento escolar.

Charles Kirschbaum: doutor em Administração de Empresas pela Fundação Getúlio Vargas - SP (2006), professor assistente tempo integral do Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper). Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Teoria Organizacional, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria organizacional, institucionalismo sociológico, análise de redes sociais, campo organizacional e estratégia empresarial.

Eloisa Maia Vidal: doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2000), professora associada da Universidade Estadual do Ceará. Trabalha como pesquisadora na área de Educação com temas como indicadores educacionais, gestão educacional e escolar, formação docente e recursos didáticos. Desde 2011, é coordenadora Adjunta da Universidade Aberta do Brasil na Universidade Estadual do Ceará.

Eveline Andrade Ferreira: professora da Universidade Federal do Ceará - Campus Sobral. Possui doutorado em Educação pela UECE, é mestre em Educação pela PUC-MG, especialista em Gestão Escolar e pedagoga pela UECE. Sua trajetória contempla estudos nas áreas de gestão escolar, políticas educacionais e formação de professores.

Iasmin da Costa Marinho: professora Assistente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), mestra em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), pedagoga licenciada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Áreas de pesquisa: política educacional; gestão educacional/escolar; desigualdades educacionais. *E-mail:* iasmincosta@uern.br

Jones Baroni Ferreira de Menezes: licenciado e bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Ceará e doutorando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UECE) vinculado à linha de estudo e pesquisa em Formação e Política Educacional (núcleo de Tecnologias Digitais em Educação). Tem interesse nas áreas de ensino de biologia, formação docente e tecnologias educacionais. *E-mail:* jones.baroni@uece.br

Karla Karine Nascimento Fahel Evangelista: mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará no Núcleo de Política e Gestão Educacional. Foi bolsista CAPES de Pós-Graduação. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Integrante do grupo de pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem da UECE. Professora da Rede Municipal de Fortaleza no Ensino Fundamental.

Leticia Barbosa Soares: graduanda em Pedagogia no Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista do Programa Voluntário de Iniciação Científica (PROVIC). Membro do grupo de pesquisa Políticas Educacionais, Gestão e Aprendizagem.

Maria de Lourdes da Silva Neta: pedagoga, especialista em Gestão Educacional e Planejamento, Gestão e Implementação de Cursos a Distância, mestra em Educação (PPGE/UECE), doutoranda em Educação (PPGE/UECE) e professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Pesquisa nas áreas de avaliação, políticas educacionais e formação de professores. *E-mail:* lourdes.neta@ifce.edu.br

Maria Eliane Maia Sousa: graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA/Sobral). Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Professora da rede estadual de educação básica do Ceará. Área de pesquisa: avaliação educacional, política educacional e gestão escolar.

Sofia Lerche Vieira: doutora em Filosofia e História da Educação (PUC/SP), com Pós-Doutorado pela Universidad Nacional de Educacion a Distancia, Espanha. Líder do grupo de pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem. Bolsista de Produtividade do CNPq. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará.

Terezinha de Jesus Peres Gondim: graduada em Pedagogia (UECE), mestra em Políticas públicas e gestão da educação superior (UFC) e especialista em Educação Especial (UVA). Professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza, atualmente exercendo função de técnica educacional no Distrito de Educação IV. A área de pesquisa é política públicas, formação de professores e gestão educacional. *E-mail:* gondimterezinha29@gmail.com

Willana Nogueira Medeiros: graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Escreve sobre política educacional, planejamento, avaliação e gestão da educação. *E-mail:* willananogueira@hotmail.com

Este livro foi impresso em papel Off-set 75g, na fonte Calisto MT, com detalhes em bold e itálico, no corpo 10/13, na Gráfica LCR em setembro de 2017.

Compreendendo que é preciso socializar resultados de pesquisa, este livro reúne resumos de estudos de membros do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), vinculado ao Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Os textos apresentam sínteses de produções do grupo relativas ao período 2016 – 2017: um relatório de pesquisa, uma tese de doutorado, uma dissertação de mestrado e artigos elaborados com finalidade acadêmica. O objetivo da publicação é divulgar o trabalho de pesquisa do grupo, de modo especial junto àqueles que têm colaborado com nossos estudos na qualidade de entrevistados. Os artigos da coletânea estão organizados numa sequência lógica concebida com o intuito de agregar as reflexões em torno de conteúdos comuns. Os eixos de análise são: práticas de gestão e diretores de escola; ensino médio; avaliação; e, violência e paz. Na expectativa de contribuir para a reflexão sobre essas questões desafiantes da educação brasileira contemporânea, convidamos o leitor a compartilhar o percurso de nossas descobertas.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

