

**A Formação de Gestores  
Educativos: desafios e perspectivas  
de saberes em construção**



Ana Maria de Carvalho Luz  
Tércio Rios de Jesus

# A Formação de Gestores Educativos: desafios e perspectivas de saberes em construção



Salvador - Bahia  
2006

Este livro é editado sob a responsabilidade do Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação Básica (Proged) e do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP/UFBA).  
Financiado com os recursos do Ministério da Educação.

Qualquer parte desta obra poderá ser reproduzida desde que citada a fonte.

**Texto:**

Ana Maria de Carvalho Luz e Tércio Rios de Jesus

**Capa:**

Helene Monteiro de Castro Lima

**Produção Editorial:**

Ana Maria de Carvalho Luz

**Diagramação:**

Silvestre Santana Santos

**Normatização:**

Helene Monteiro de Castro Lima

**Equipe de Coordenação dos Cursos de Formação de Gestores:**

Ana Maria de C. Luz, Anuska A. S. Silva, Érica B. da Silva, Gilmar C. Conceição,  
Maria L. Fernandes, Renata L. Bastos e Tércio R. de Jesus

**Elaboração de textos geradores dos módulos dos cursos:**

Adélia L. Portela, Ana Maria de A. Moreira, Ana Maria de C. Luz, Dilza Maria A. Atta, Esmeralda Moura,  
Feizi M. Milani, José V. de Souza, Kátia S. de Freitas, Lourdes M. Machado, Lys Vinhaes, Marcos P. P. da Anunciação,  
Maria S. S. Peixoto, Ricardo C. de R. Martins, Rúbia M. Carneiro, Tércio R. de Jesus e Valdinei C. Souza

**Elaboração de Módulos dos cursos:**

Adriano Oliveira, Ana Maria de C. Luz, Evilásio C. S. Júnior, Rita de C. Dias, Rose Mubarak,  
Tércio R. de Jesus, Valdinei C. Souza e Vlândia J. dos S. Jucá

**Leitura crítica de Módulos dos cursos:**

Ana Maria de C. Luz, Bela S. P. Serpa, Érica B. da Silva, Renata L. Bastos e Tércio R. de Jesus

**Acompanhamento e avaliação dos cursos:**

Anuska Andréia Sousa Silva, Gilmar Carvalho Conceição

**Impressão:**

Gráfica e Editora Esperança

Luz, Ana Maria de Carvalho.

A formação de gestores educacionais: desafios e perspectivas de  
saberes em construção/ Ana Maria de Carvalho Luz e Tércio Rios  
de Jesus - Salvador: ISP/UFBA, 2006.

180 p. ; 21cm.

ISBN 85-99674-03-X

1. Gestão educacional. 2. Educação municipal. I.Título.

CDD 371.3  
CDU 371.371.2

Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP)  
Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação Básica (Proged)  
Av. Adhemar de Barros, Campus Universitário de Ondina, Pavilhão IV - Salvador/BA Brasil CEP: 40170-110  
Tel./Fax. (71)3263-6474, 3263-6494 e 3263-6491 <http://www.proged.ufba.br> E-mail: [proged4@ufba.br](mailto:proged4@ufba.br)

## APRESENTAÇÃO

O subtítulo desta publicação é bastante sugestivo das intenções que moveram sua elaboração. Com efeito, a formação de gestores na área de educação é um campo que vem sendo bastante percorrido e discutido, embora – como é natural – os processos e as experiências empreendidas e as poucas informações sobre seus efetivos impactos nos sistemas educacionais estejam a indicar a necessidade de um debate permanente sobre a questão.

Nesse contexto, o ISP/UFBA – apesar da intensa experiência extensionista na área de gestão educacional, desenvolvida por dois de seus programas, o PRADEM e o PGP-LIDERE<sup>1</sup> – inaugura, com o PROGED<sup>2</sup>, uma inserção verticalizada na área de formação de gestores educacionais. Desse modo, mais do que oportuna é a perspectiva do diálogo que deseja empreender com órgãos, agências e profissionais dedicados a esse mister, para o que esta publicação constitui um dos primeiros passos.

Até o momento da conclusão dos originais desta publicação, o PROGED-ISP havia oferecido dois cursos de formação de gestores. O primeiro, destinado a uma turma de gestores de sistemas, secretários de educação e membros de equipes técnicas de secretarias de educação de municípios do estado da Bahia; o segundo, destinado a gestores de unidades escolares, diretores e vice-diretores, oferecido para cinco turmas, duas para o município de Camaçari (BA), duas para o municí-

---

<sup>1</sup> PRADEM - Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal (criado em 2001) e PGP-Lidere - Programa de Gestão Participativa.

<sup>2</sup> O Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público - ISP, órgão suplementar da Universidade Federal da Bahia, atualmente é um dos centros da REDE da SEB/MEC, instituída em 2004.

pio de Salvador e uma outra para cinco outros municípios, atingindo cerca de duzentos gestores.

Concebidos inicialmente para veiculação *on-line*, os dois cursos sofreram adaptações para oferta semipresencial com material impresso. Até o momento, o material preparado para oferta *on line*, já inserido em plataforma *Moodle*, não pôde ser testado, pois os municípios que demandaram o curso não dispõem da infra-estrutura mínima para tal (computadores e acesso regular à internet para seus servidores), e boa parte dos candidatos aos cursos não dominam as ferramentas mínimas exigidas.

Trata-se de uma experiência inicial, de reduzido alcance, mas bastante significativa em termos dos dados que permitiu agregar, não apenas a partir de rigoroso acompanhamento e avaliação desses cursos, mas, sobretudo, pelos produtivos diálogos empreendidos nos encontros presenciais e outros registros de avaliação processual produzidos pelos cursistas, pela equipe de coordenação e pelos instrutores. Cabe acrescentar a valiosa contribuição do parecer de avaliação do material instrucional realizada por consultor da SEB/MEC.

O texto entrelaça considerações e reflexões sobre o tema da gestão com encaminhamentos e proposições para desenhos curriculares de cursos dirigidos para a formação de gestores, culminando com uma síntese que, mesmo não constituindo uma matriz de competências do gestor, itemiza aspectos, conteúdos e práticas considerados relevantes na formação.

Assim, na primeira parte, *Gestão pública – gestão educacional: encontros, desencontros e especificidades no âmbito do município*, ao lado do destaque de alguns conceitos importantes no serviço público, particularmente no âmbito da educação pública, ressaltam-se os principais desafios postos para a implementação de novas concepções e práticas de gestão, tanto no âmbito dos órgãos gestores centrais como de unidades escolares, com destaque para um deles: as descontinuidades e rupturas por ação das políticas partidárias locais.

Na segunda parte – *A experiência do PROGED-UFBA na formação de gestores* –, apresenta-se a experiência desse Programa à guisa de estudo de caso, apresentando seus pressupostos, o desenho curricular dos cursos, inclusive o processo de

construção do material instrucional, e os resultados provisórios da avaliação empreendida sobre a experiência realizada até agora.

Finalmente, na terceira parte – *A formação de gestores: uma práxis em construção* –, trata-se, especificamente, o tema da formação de gestores, âmbitos, conteúdos e metodologias de formação, com a finalidade de levantar alternativas possíveis e suas implicações para a efetividade dos cursos e atividades de formação de gestores educacionais.

Para possibilitar uma visão do material didático produzido, são postos, em anexo, dois módulos instrucionais, um de cada curso.

Cabe, finalmente, registrar que a produção deste estudo e a realização dos cursos constituem produtos de uma das ações do programa de Formação de Gestores da Educação Básica (PROGED), e sua concretização foi possível com o apoio da REDE SEB/MEC.

A expectativa do PROGED com esta publicação não foi a de dar a última palavra sobre o tema da formação de gestores, senão a de compartilhar reflexões produzidas durante a sua primeira experiência de conceber e executar projetos de cursos de formação de gestores de sistemas educacionais e gestores de unidades escolares, na perspectiva colocada pela REDE SEB/MEC. Que ela possa constituir não apenas um relato de experiências, mas ser o disparador de diálogos com os companheiros que se dedicam à formação de gestores educacionais, com a finalidade de aprimorar esses processos, em prol da melhoria da qualidade da educação brasileira – é o desejo da equipe do PROGED.

Robert Verhine  
Coordenador Geral do PROGED  
Diretor do ISP-UFBA



## SUMÁRIO

### 1º PARTE

#### **GESTÃO PÚBLICA - GESTÃO EDUCACIONAL: encontros, desencontros e especificidades no âmbito do município**

1. A gestão educacional como  
    âmbito da gestão pública..... 13
2. Concepções e práticas de um novo padrão  
    de gestão de sistemas educacionais..... 24
3. Concepções e práticas de um novo padrão  
    de gestão de unidades escolares..... 28
4. Desafios atuais da gestão educacional..... 33
5. Descontinuidades e rupturas..... 52

### 2º PARTE

#### **A EXPERIÊNCIA DO PROGED-UFBA NA FORMAÇÃO DE GESTORES**

1. Reflexões antecedentes..... 59
2. Matéria e forma: o desenho curricular..... 64
3. Avaliação da primeira experiência..... 78

### 3ª PARTE

## A FORMAÇÃO DE GESTORES: uma práxis em construção

1. A formação de gestores:  
    âmbitos, conteúdos e metodologias de formação..... 111
2. Algumas referências para a concepção de cursos  
    de formação continuada de gestores em educação..... 120

### REFERÊNCIAS

- Referências**..... 129

### ANEXOS

1. Módulo instrucional – Curso de Formação  
    de Gestores de Sistemas Educacionais..... 135
2. Módulo instrucional – Curso de Formação  
    de Gestores de Unidades Escolares..... 157

## **1ª PARTE**

**GESTÃO PÚBLICA – GESTÃO EDUCACIONAL:  
encontros, desencontros e especificidades no  
âmbito do município.**



## 1. A gestão educacional como âmbito da gestão pública

A gestão pública, um instrumento do aparelho de Estado, é responsável pela organização e realização de ações que buscam assegurar direitos e atender a necessidades de indivíduos e coletividades, através de obras e serviços de interesse social, além do exercício das funções políticas.

A gestão – como ação de liderar, coordenar, administrar, organizar, dirigir, ter o controle do funcionamento, dos meios e dos fins de uma atividade ou empreendimento – continua presente em diversas pautas de discussões, em diversos âmbitos, públicos e privados, dentre os quais o educacional.

Nesse último âmbito – o educacional – significativas discussões passam a animar os meios educacionais brasileiros a partir dos anos oitenta, período da abertura democrática, até os nossos dias. Em âmbito internacional, a partir da Conferência de Jomtien (1990), a “educação para todos” fornece o substrato para a consolidação da expressão “gestão democrática”, e a V Reunião do PROMEDLAC<sup>1</sup>, realizada em Buenos Aires em novembro de 1998 e apoiada pela UNESCO, enfatiza a necessidade de profissionalização da gestão:

As discussões que então ocorreram em torno da profissionalização da gestão educativa deixaram evidente que não seria mais possível continuar a improvisar num setor de reconhecida importância para o futuro dos países. A profissionalização da gestão, que antes só tinha assento nos bancos acadêmicos, ganhou status de instrumento estratégico para o êxito da política educacional. (UNESCO, 2000, p. 4)

---

<sup>1</sup> Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação do IIPÉ – Instituto Internacional de Planejamento da Educação (Buenos Aires, Argentina)

Um dos pressupostos básicos discutidos nessa reunião diz respeito à importância da formação de recursos humanos, pois “*sem funcionários públicos bem formados, não poderá haver êxito nos processos de transformação.*” (Idem, p. 4).

Dentre as questões levantadas nessa reunião, destacam-se algumas características gerais da gestão educacional na América Latina:

- Pouca flexibilidade nos organogramas das administrações públicas de educação.
- Inadequação de processos de formação de funcionários públicos às novas exigências de transformação na área educacional, apesar dos esforços de qualificação empreendidos.
- Permanência de traços clientelistas nos mecanismos de acesso aos postos da administração pública.
- Persistência de práticas de gestão ritualistas, moldadas a partir de paradigmas burocráticos de gestão.
- Dificuldade de identificar as agências com condições técnicas e políticas para atendimento às demandas de formação.
- Incorporação de tecnologias organizacionais e administrativas sem percepção clara dos problemas a solucionar e das metas a serem alcançadas.
- Dificuldades de considerar o conhecimento produzido nos processos de tomada de decisão quanto a políticas de educação.
- Falta de consciência dos escalões superiores quanto à necessidade de formação, com atribuição dessa necessidade aos escalões inferiores. (UNESCO, 2000, p. 19-20)

Esse quadro, guardando-se as especificidades do contexto brasileiro, reproduz-se com bastante frequência nos nossos sistemas educacionais, estando a requerer, face às configurações das últimas reformas educacionais, políticas de formação de gestores que focalizem a natureza da educação como política pública de alta

relevância social. Assim, deve-se considerar que a

.... implementação de reformas nos sistemas educativos descentralizados supõe fazer face a processos de mudança muito complexos, onde se necessita pessoal com capacidade para liderar a mudança, identificar problemas, projetar e executar soluções a estes problemas e definir estratégias. O papel dos recursos humanos como agente de mudança é central para o êxito dos processos de transformação. Pode ser um fator acelerador ou criador de obstáculos para as reformas. Isto implica que seja pessoal idôneo, com capacidade de desenvolver competências básicas como a abstração, o pensamento sistêmico, a experimentação e a capacidade de trabalhar em equipe; porém, além disso, deve ser um pessoal que expresse compromisso ético-político com a tarefa. (UNESCO, 2000, p. 18)

Essa consideração reforça a necessidade de voltar o início de nossas reflexões para alguns traços caracterizadores da gestão pública da educação no Brasil.

No nosso país, a gestão pública tem um desenvolvimento marcado por práticas de natureza patrimonialista, burocrática e gerencial, presentes até os dias atuais, o que tem incidência direta na qualidade das ações e serviços realizados por órgãos e instituições públicas, expressando a concepção e a forma da relação que se estabelece entre Estado e sociedade.

Numa concepção patrimonialista da gestão da coisa pública, o Estado exerce um poder soberano, e o servidor público possui *status* de nobreza. O exercício de um cargo público, quando considerado uma prenda, gera nepotismo, dá margem à corrupção e fortalece a centralização do poder. Durante muito tempo, essa era a configuração que a gestão pública assumia. Era a soberania das elites que marcava a relação do Estado com a sociedade.

Com o objetivo de combater o nepotismo patrimonialista predominante, surge, no final do século XIX e início do século XX, uma nova forma de administração pública com ênfase em práticas burocráticas, inspirada em modelos tayloristas e fordistas. Com ênfase em princípios como desenvolvimento, profissionalização, carreira pública, hierarquia funcional, impessoalidade e formalismo, essa nova concepção de gestão da coisa pública valoriza o ingresso na carreira pública com regras na admissão, controle rígido dos processos e procedimentos de trabalho, na

tentativa de evitar abusos, ineficiência e incapacidade. No entanto, às regras e à impessoalidade teoricamente almejadas se sobrepunham os interesses e necessidades da sociedade, o que levou a um descrédito progressivo quanto a essa forma de gestão, embora seus princípios ainda se encontrem presentes no serviço público.

Esse descrédito também pode ser atribuído à percepção crescente dos desmandos, dos abusos do poder administrativo e dos danos à coisa pública, frutos da permanência, até os dias atuais, de práticas patrimonialistas como traço histórico marcante da nossa história política.

Com o desenvolvimento tecnológico, a abertura e expansão dos mercados, a globalização da economia mundial, enfim, a mudança das bases produtivas e sociais, surge a necessidade de uma outra forma de gestão, que supere as práticas patrimonialistas e burocráticas. Esgota-se o modelo taylorista fordista: de um padrão fragmentado de divisão do trabalho, busca-se um modelo integrado, rompendo-se a lógica individualista em direção a uma lógica da competência coletiva. Com a influência das políticas de cunho neoliberal, a gestão pública tenta inserir suas ações na mesma lógica empresarial do setor privado, numa perspectiva mercadológica. Assim, os serviços oferecidos pela administração pública devem buscar uma melhoria definida com base no aumento da eficiência, na redução do tempo gasto, na flexibilidade de regras, no controle, acompanhamento e avaliação dos processos e do desempenho. Segundo o discurso corrente, a gestão pública deve buscar a flexibilização dos processos, para uma melhor organização e qualidade dos serviços e atenção aos interesses do público.

Esse avanço, contudo, não se constituiu numa efetiva ruptura com os princípios e as práticas anteriores. A flexibilização em prol da qualidade repousa mais no plano das intenções do que no plano da ação. Ou seja, no fundo, as práticas continuam sendo patrimonialistas e burocráticas, atentando contra a coisa pública e prejudicando o desenvolvimento da democracia, conforme constata Saul (1990):

A coisa pública no Brasil é privatizada, mas quando ela é privatizada ela é tratada não como se trata a coisa privada. Eu tenho uma relação com a coisa pública como se ela fosse minha, mas enquanto minha e privada eu não me comporto com ela como eu me comporto com as minhas coisas; eu arrebento, nomeio gente desnecessária

mente, constituindo o que eu chamo de semvergonhice democratizada.<sup>2</sup>

Essas considerações, à guisa de intróito, constituem um ponto de partida para um delineamento da idéia de gestão educacional como âmbito da gestão pública, visto que a oferta educacional é uma das expressões mais concretas dos serviços públicos oferecidos pelo Estado, por atingir um grande universo de pessoas. Elas são relevantes para a discussão e compreensão das configurações da gestão pública como instrumento do aparelho de Estado e suas implicações no perfil e na performance do gestor público.

\* \* \*

Tratar a gestão educacional como âmbito da gestão pública supõe, pois, em primeiro lugar, a compreensão de que está em jogo o trato com a “coisa pública”, o que exige a observância de princípios e conceitos bem definidos, mas nem sempre levados em consideração. Na cultura patrimonialista constituída historicamente e ainda presente no Brasil, mormente nos municípios menores, são freqüentes os casos de confusão entre o público e o privado no âmbito educacional, ou de utilização de bens e recursos públicos como se propriedade privada fossem, a serviço de interesses particulares. As implicações desse equívoco se refletem num certo distanciamento ou desgaste na relação entre sociedade e Estado, gerando o descaso, o descrédito, o desinteresse e, conseqüentemente, a não valorização do bem público.

Apesar da criação de mecanismos e instrumentos de controle – com a participação cada vez mais efetiva da sociedade civil organizada – e do desenvolvimento da percepção e do repúdio, cada vez mais aguçados, em relação ao desrespeito e ao abuso contra o bem público, a mídia ainda registra cotidianamente práticas clientelistas, nepotistas e de utilização indébita de recursos públicos. Isso reforça ainda mais a idéia de uma cultura generalizada que considera o bem público como de propriedade do “governo”, esse último como um ente abstrato ao qual, de forma agressiva, irreverente ou irresponsável, se podem e devem subtrair bens ou danificá-los. A escola pública, por exemplo, é tida como a “escola do governo”, ou seja, “de ninguém”.

---

<sup>2</sup> Vídeo *Reorientação curricular na EMEI*. Palestra proferida por Ana Maria Saul em 26.09.1990. Acessada em [www.pucsp.br/paulofreire/V%EDdeos/VIDEO1.PDF](http://www.pucsp.br/paulofreire/V%EDdeos/VIDEO1.PDF), em 08.09.2005.

Mudar essa cultura supõe a introdução de novas concepções e práticas que possibilitem a indivíduos e coletividades a apropriação dos mecanismos de participação e controle de que a sociedade dispõe, para o acompanhamento da definição e execução das políticas públicas exigidas pelo quadro atual da educação brasileira, o que já é perceptível em inúmeros movimentos que a sociedade civil organizada tem empreendido.

É nesse contexto de transformações necessárias à gestão pública que se situam os funcionários públicos e, nessa categoria, enquadram-se os gestores educacionais. O destaque que essa categoria tem recebido nas políticas públicas atuais, nos processos de formação e nos debates acadêmicos, se dá em função da necessidade de construção de uma nova forma de conceber e administrar o bem público. Contrariamente ao que ainda se verifica em muitos contextos, suas ações deveriam se pautar pelo zelo, pela ética e pela transparência, uma vez que sua tarefa precípua, na administração pública, é a gestão de bens e interesses da comunidade, no âmbito federal, estadual ou municipal, segundo os preceitos do direito e da ética, visando ao bem comum, ou aos interesses da coletividade.<sup>3</sup> Ou seja, na administração pública, como expressão do Estado, os gestores devem agir concretamente para atender aos interesses e às necessidades de indivíduos e coletividades e para promover o fortalecimento da sociedade.

Assim, toda atividade do gestor público deve ser dirigida para esses objetivos. Afastar-se ou desviar-se deles constitui um ato ilícito e irresponsável, que nega a própria essência e condição de gestor público, contrariando o interesse da coletividade, o *interesse público*, configurando-se num *atentado à própria democracia*. No caso da gestão educacional, inúmeros são os exemplos de desmandos administrativos noticiados na mídia, referentes à má gestão de recursos da educação.<sup>4</sup>

Sem aprofundar as questões conceituais a respeito do serviço público e do servi-

---

<sup>3</sup> MEIRELLES, Hely Lopes. *Direito Administrativo Brasileiro*. 29. ed. São Paulo: MALHEIRO EDITORES, 2004. p. 64.

<sup>4</sup> No caso de municípios do estado da Bahia, observam-se com frequência, além de outros casos, inúmeros desvios dos recursos do FUNDEF. Segundo a Secretaria de Educação Básica do MEC, em 2005 foram registradas denúncias sobre o mau uso de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental em 334 municípios, ou seja, 6% das 5.560 mil prefeituras brasileiras.

dor público, vale a pena relembrar o conceito de servidor público constante do Capítulo 2 do *Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal*, aprovado pelo Decreto Presidencial n.º 1.171, de 22 de junho de 1994:

*XXIV - Para fins de apuração do comprometimento ético, entendese por servidor público todo aquele que, por força de lei, contrato ou de qualquer ato jurídico, preste serviços de natureza permanente, temporária ou excepcional, ainda que sem retribuição financeira, desde que ligado direta ou indiretamente a qualquer órgão do poder estatal, como as autarquias, as fundações públicas, as entidades paraestatais, as empresas públicas e as sociedades de economia mista, ou em qualquer setor onde prevaleça o interesse do Estado (BRASIL, 1994).*

Mesmo em se tratando gestores educacionais que são servidores públicos do poder executivo municipal, tal conceito serve de ponto de partida para algumas reflexões. A prestação de serviços “de natureza permanente, temporária ou excepcional” amplia o conceito de servidor público como apenas aqueles de vínculo permanente, que não podiam ser exonerados do serviço público a não ser em casos e condições excepcionais. Se, de um lado, essa abrangência conceitual estende a condição e a responsabilidade de servidor a todos os que mantêm algum tipo de vínculo com o setor público, por outro lado cria um espaço nebuloso que dificulta a separação entre os compromissos dos chamados “servidores de carreira” e os daqueles que, eventualmente assumem vínculos com o serviço público, como é o caso de alguns cargos “de confiança”, exercidos eventualmente. Essa situação tem rebatimentos importantes na valorização, nos planos de carreira e nos compromissos dos servidores públicos em relação à natureza da prestação de seus serviços ao público.

Do ponto de vista histórico, o servidor público de carreira, ou funcionário público, é uma categoria profissional cuja história de lutas merece um capítulo à parte. De uma situação de status e de valorização social, passaram gradualmente esses servidores, em muitos casos, por um desgaste social que tem implicações no seu poder aquisitivo e no reconhecimento do seu trabalho, o que os torna, hoje – mormente nos âmbitos do poder executivo dos municípios – subempregados de um patrão que nem sempre dá um bom exemplo e submetidos a condições desestimuladoras do aperfeiçoamento profissional. Nesse contexto, é fácil e tentador reduzir os investimentos no trabalho e na formação e buscar outras formas de

retribuição ou vantagens, mesmo arranhando, com o exercício da improbidade administrativa, os princípios éticos que configuram a identidade funcional do servidor público.

Não basta, pois, afirmar que o servidor público tem o dever de agir com dignidade, ser honesto no exercício da função pública, a partir de princípios éticos e morais. Tampouco legislar sobre o assunto. A esse respeito, o Código de Ética anteriormente referido destaca, dentre as “Regras Deontológicas”<sup>5</sup>, que:

*II - O servidor público não poderá jamais desprezar o elemento ético de sua conduta. Assim, não terá que decidir somente entre o legal e o ilegal, o justo e o injusto, o conveniente e o inconveniente, o oportuno e o inoportuno, mas principalmente entre o honesto e o desonesto, consoante as regras contidas no art. 37, caput, e § 4º, da Constituição Federal. (BRASIL 1994)*

O art. 37 da Constituição Federal de 1988<sup>6</sup>, mencionado no inciso supracitado, consagra, na administração pública, os princípios da *legalidade* (conformidade com as prescrições da lei), *impressoalidade* (objetividade e imparcialidade), *moralidade* (observância de princípios éticos), *publicidade* (clareza, transparência) e *eficiência* (competência). Esses princípios correspondem, no referido Código de Ética, a regras, deveres e vedações.

Quanto à legalidade:

*A remuneração do servidor público é custeada pelos tributos pagos direta ou indiretamente por todos, até por ele próprio, e por isso se exige, como contrapartida, que a moralidade administrativa se integre no Direito, como elemento indissociável de sua aplicação e de sua finalidade, erigindo-se, como consequência em fator de legalidade. (Capítulo I, Seção I – Das Regras Deontológicas, inciso IV)*

Quanto à impessoalidade:

*Toda pessoa tem direito à verdade. O servidor não pode omiti-la ou falseá-la, ainda que contrária aos interesses da própria pessoa interessada ou da Administração Pública. Nenhum Estado pode crescer ou estabilizar-se sobre o poder corruptivo do hábito do erro, da opressão, ou da mentira, que sempre aniquilam até mesmo a dignidade humana*

---

<sup>5</sup> Capítulo I, seção 1 – Das Regras Deontológicas

<sup>6</sup> Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. (CF f88)

*quanto mais a de uma Nação. (Capítulo I, Seção I – Das Regras Deontológicas, inciso VIII)*

Quanto à moralidade:

*A moralidade da Administração Pública não se limita à distinção entre o bem e o mal, devendo ser acrescida da idéia de que o fim é sempre o bem comum. O equilíbrio entre a legalidade e a finalidade, na conduta do servidor público, é que poderá consolidar a moralidade do ato administrativo. (Capítulo I, Seção I – Das Regras Deontológicas, inciso III)*

Quanto á publicidade:

*Salvo os casos de segurança nacional, investigações policiais ou interesse superior do Estado e da Administração Pública, a serem preservados em processo previamente declarado sigiloso, nos termos da lei, a publicidade de qualquer ato administrativo constitui requisito de eficácia e moralidade, ensejando sua omissão comprometimento ético contra o bem comum, imputável a quem a negar. (Capítulo I, Seção I – Das Regras Deontológicas, inciso VII)*

Quanto à eficiência:

*...exercer suas atribuições com rapidez, perfeição e rendimento, pondo fim ou procurando prioritariamente resolver situações procrastinatórias, principalmente diante de filas ou de qualquer outra espécie de atraso na prestação dos serviços pelo setor em que exerça suas atribuições, com o fim de evitar dano moral ao usuário (Capítulo I, Seção II – Dos principais deveres do Servidor Público, alínea a)*

Houve por bem o legislador, mesmo correndo o risco de abordar, num texto genérico de lei, situações conjunturais e particulares, enumerar em detalhe as vedações ao servidor público:

- XV - É vedado ao servidor público;*
- a) o uso do cargo ou função, facilidades, amizades, tempo, posição e influências, para obter qualquer favorecimento, para si ou para outrem;*
  - b) prejudicar deliberadamente a reputação de outros servidores ou de cidadãos que deles dependam;*
  - c) ser, em função de seu espírito de solidariedade, conivente com erro ou infração a este Código de Ética ou ao Código de Ética de sua profissão;*
  - d) usar de artifícios para procrastinar ou dificultar o exercício regular de direito por qualquer pessoa, causando-lhe dano moral ou material;*
  - e) deixar de utilizar os avanços técnicos e científicos ao seu alcance ou do seu conhecimento para atendimento do seu mister;*
  - f) permitir que perseguições, simpatias, antipatias, capri-*

*chos, paixões ou interesses de ordem pessoal interfiram no trato com o público, com os jurisdicionados administrativos ou com colegas hierarquicamente superiores ou inferiores;*

*g) pleitear, solicitar, provocar, sugerir ou receber qualquer tipo de ajuda financeira, gratificação, prêmio, comissão, doação ou vantagem de qualquer espécie, para si, familiares ou qualquer pessoa, para o cumprimento da sua missão ou para influenciar outro servidor para o mesmo fim;*

*h) alterar ou deturpar o teor de documentos que deva encaminhar para providências;*

*i) iludir ou tentar iludir qualquer pessoa que necessite do atendimento em serviços públicos;*

*j) desviar servidor público para atendimento a interesse particular;*

*l) retirar da repartição pública, sem estar legalmente autorizado, qualquer documento, livro ou bem pertencente ao patrimônio público;*

*m) fazer uso de informações privilegiadas obtidas no âmbito interno de seu serviço, em benefício próprio, de parentes, de amigos ou de terceiros;*

*n) apresentar-se embriagado no serviço ou fora dele habitualmente;*

*o) dar o seu concurso a qualquer instituição que atente contra a moral, a honestidade ou a dignidade da pessoa humana;*

*p) exercer atividade profissional aética ou ligar o seu nome a empreendimentos de cunho duvidoso. (Seção III – Das vedações ao Servidor Público)*

A incompreensão ou o desconhecimento, voluntário ou involuntário, dos preceitos éticos que caracterizam a função pública no Brasil deve constituir uma preocupação dos órgãos, entidades ou agências de formação inicial ou continuada de gestores públicos, mormente os de formação de gestores educacionais.

Nesse ponto da reflexão, há uma pergunta que não quer calar: Como se dá a “formação” de um servidor público?

Apesar dos avanços na legislação, que exige o ingresso através de concursos públicos – nos quais a exigência simples de certo nível de escolaridade não garante proficiência –, esses concursos podem ser questionados na medida em que não apenas se utilizam, na maioria dos casos, de instrumentos incapazes de avaliar a competência mínima requerida para os cargos, mas, sobretudo, não avaliam princípios e procedimentos referentes à ética no trato da coisa pública. A esse respeito, uma das conclusões da V Reunião do PROMEDLAC já referida destaca:

...a formação de recursos humanos para a educação deve incluir um forte componente referente às competências relacionadas e compromisso ético-político. Com relação a isso, as discussões realçaram que os requisitos para o desempenho na gestão educativa exigem não só o domínio do saber técnico, mas também o desenvolvimento de competências tais como liderança, capacidade de negociação e forte compromisso ético com a solução dos problemas provocados pelos altos índices de exclusão social. (UNESCO, 2000. p. 32)

Após o ingresso, a aprendizagem em serviço geralmente se limita às rotinas de trabalho, havendo pouca preocupação com uma formação específica, ou com a probidade e cuidado com a coisa ou o bem público, tampouco estímulos que motivem o aperfeiçoamento ou a excelência no desempenho de suas funções. Os treinamentos ou cursos de capacitação – que se tornaram freqüentes na área de educação, e, mais recentemente, na área de gestão educacional – geralmente buscam desenvolver habilidades e competências técnicas para o exercício de funções específicas, com vistas à melhoria dos procedimentos e rotinas de trabalho, e atualização a respeito de legislação.

No caso do servidor público do âmbito da educação, há algumas agravantes dessa situação, quando se considera que o educador (gestor, pedagogo, professor ou servidor técnico-administrativo) vai lidar com duas ordens de “bens”: os bens materiais públicos, e um bem imaterial – a educação dos alunos – esse último a razão de ser do seu trabalho. A natureza imaterial do que se denomina “educação” – como produto esperado de todo o aparato público a ela destinado e, nesse aparato, o trabalho dos servidores – faz com que a dificuldade de compreensão das finalidades do trabalho seja uma tônica.

Compreender que tanto o trabalho de um secretário de educação quanto o de uma merendeira se destinam a propiciar as condições para que a escola cumpra sua função social e a educação dos alunos aconteça, com qualidade, torna-se, então, muito difícil. Não são raros os casos de secretários de educação que colocam em primeiro plano objetivos de uma política partidária, em detrimento do esforço de atendimento às demandas educacionais. Aliás, não é raro também que secretários de educação, municipais ou estaduais, sejam escolhidos mais por injunções políticas do que por competência comprovada na área, o que os torna reféns dos interesses políticos dos prefeitos e dependentes de outras áreas, a exemplo das secre-

tarias da fazenda, na aplicação dos recursos financeiros, e das secretarias da administração, quanto aos recursos humanos.

A transformação dessas concepções e práticas usuais no serviço público passa pela implementação de novas concepções de gestão, especialmente no campo educacional, o que implica um processo de mudanças estruturais que culminem na transformação da cultura nacional referente ao serviço público de educação, com rebatimentos nos processos de formação continuada de gestores educacionais. Por isso, nos cursos de formação continuada, como lócus para o tratamento dessas questões, cabe enfatizar a definição de novas formas e concepções da gestão pública e, particularmente, da gestão educacional.

Essas considerações conduzem o processo de reflexão para um campo oposto: que concepções de gestão estão sendo propostas, no âmbito educacional, no sentido de transformação desse quadro atual?

## **2. Concepções e práticas de um novo padrão de gestão de sistemas educacionais**

Impossível desconhecer fenômenos e processos que formatam um novo cenário ou o pano de fundo da contemporaneidade – globalização, transnacionalização do capitalismo, difusão do neoliberalismo, crise do Estado-nação, políticas de privatização, descentralização, pressão dos movimentos sociais, avanços da ciência e da tecnologia, dentre outros – e suas implicações que estão a atingir, de maneira célere, todos os âmbitos da atividade humana nas dimensões política, social, econômica, cultural e histórica.

Dentro desse âmbito, é significativa a mudança do papel do Estado, cuja expressão mais visível, no âmbito municipal, no Brasil, é o movimento de municipalização e descentralização, o que implica a redistribuição das responsabilidades do governo nos três níveis, federal, estadual e municipal, com o conseqüente fortalecimento do poder local. No novo cenário, o município, como ente da Federação, passa a exercer uma função mais ativa, tanto na gestão de leis como na coordenação das mais diversas ações referentes às políticas sociais, dentre as quais as de educa-

ção, com novas formas de concepção, planejamento e gestão da educação escolar. Trata-se, da primeira marca da concepção atual dos processos de gestão educacional: a **descentralização**.

Centralização e descentralização<sup>7</sup> da gestão educacional, tema presente na história da legislação da educação brasileira, e ampliação da participação dos municípios<sup>8</sup> na condução das políticas educacionais constituem focos das discussões sobre os rumos atuais da educação nacional, embora a centralização seja uma marca dominante na história da educação brasileira.

Com a Constituição Federal de 1988, ao município foi atribuída a condição de ente da Federação, com autonomia para produzir normas próprias para a gestão de seu âmbito de responsabilidade educacional: as etapas iniciais da educação básica. Vale ressaltar que essa Carta Constitucional consagra reivindicações históricas dos educadores brasileiros<sup>9</sup>, referentes à descentralização do ensino e à progressiva autonomia para as escolas.

Assim, o município passa a ser um foco central da reforma educacional, o que implica um redimensionamento da gestão, particularmente quanto ao fortalecimento do poder local. Sendo o município o lócus de vida concreta do cidadão, é nele que se devem concretizar as políticas públicas de seu interesse e necessidade, bem como os mecanismos de acompanhamento e controle social. No município, a proximidade inevitável entre as instâncias de poder e o cidadão – proximidade que vem constituindo o motor histórico de um controle político autoritário e manipulador

---

<sup>7</sup> Ver: CARVALHO, Inaiá M. M. & VERHINE, Robert E. A descentralização da educação. *Sociedade e Estado*. Brasília: Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Vol. XIV, n. 2, julho – dezembro de 1999. p. 299. Ver ainda: TAVARES, Tais Moura. Gestão municipal da educação, organização do sistema nacional e regime de colaboração: algumas questões. *Educar em Revista*. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n. 22, dez. 2003. pp.241 – 256.

<sup>8</sup> Ao discutir a situação educacional do Brasil nos anos posteriores à queda do regime Vargas, Anísio Teixeira já dizia: “No momento, a prudência administrativa aconselha que se vá com a descentralização até o Estado, mas sem desconhecer que os próprios Estados ainda constituem unidades demasiado amplas para uma ação centralizada, cumprindo que se pense em levar a tendência descentralizadora até os Municípios, que deverão ser, no final, as unidades básicas do ensino.” (TEIXEIRA, Anísio. *A educação e a crise brasileira*. São Paulo: Editora Nacional, 1956, p. 202.).

<sup>9</sup> Ver: *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, lançado na década de 30, do século passado.

da vontade popular – se apresenta agora como uma perspectiva de ampliação e construção de espaços e processos de participação social e compartilhamentos de decisões.

Trata-se de um processo de construção gradual de uma democracia participativa, com um caminho longo ainda por percorrer, principalmente no que diz respeito às responsabilidades de ambas as partes – Estado e sociedade civil – na construção da autonomia e da democratização.

Por outro lado, emergem novas formas de trabalho, que exigem qualificações mais elevadas e verifica-se um rápido anacronismo de conhecimentos específicos ou especializados, o que exige um servidor público diferenciado dos modelos anteriormente utilizados, particularmente daqueles dedicados à gestão educacional.

Era de se esperar o significativo impacto dessas mudanças nos municípios brasileiros, particularmente naqueles menores, em que os processos de gestão estiveram, durante muito tempo, atrelados a políticas centralizadoras. Ainda hoje são postas em curso, nos municípios brasileiros, particularmente no Nordeste, procedimentos políticos inteiramente contrários às novas propostas, correspondentes às marcas de patrimonialismo, clientelismo e nepotismo historicamente enraizadas na gestão pública brasileira. Mas o processo de descentralização das políticas públicas brasileiras teve efeitos positivos, dentre eles o da municipalização do Ensino Fundamental e a ampliação do acesso que, hoje, tem como indicador principal os dados de quase universalização do ensino fundamental.

Assim, ao lado da descentralização, a **gestão democrática** é a outra marca importante dos processos de gestão consagrados pela Constituição de 1988. Essa marca deve permear desde os macro-processos de gestão dos sistemas educacionais até a gestão dos elementos que constituem a ponta desses sistemas: as unidades escolares. Mas, qual a concepção de gestão presente nesse contexto?

No ideário dos autores que escrevem sobre políticas e gestão da educação pública, alguns conceitos começam a tomar corpo nas políticas e programas dessa área. Segundo LUCK (s.d.)<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup>LÜCK, Heloísa. A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática. s/d. p. 1. Disponível em <[http://novaescola.abril.com.br/gestao\\_escolar/](http://novaescola.abril.com.br/gestao_escolar/)> e acessado em 20.11.2005.

Gestão é uma expressão que ganhou corpo no contexto educacional acompanhando uma mudança de paradigma no encaminhamento das questões desta área. Em linhas gerais, é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho. O conceito de gestão *educacional* está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um **compromisso coletivo** com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos. (*grifo nosso*)

Entretanto, para que uma gestão possa ser qualificada como democrática, é necessário que os processos desenvolvidos respeitem a vontade e o interesse da coletividade, assumindo formas flexíveis e participativas. Uma gestão democrática privilegia o trabalho coletivo, a construção de formas consensuais de tomada de decisões e a opção por estratégias que possibilitem a apresentação, discussão e resolução de divergências ou resistências que possam impedir a consecução dos objetivos do grupo. Envolve, portanto, uma variedade de interlocutores nas decisões e ações envolvidas nas diversas políticas, o que implica maiores responsabilidades para todos.

Considerando o modelo burocrático de gestão pública, centralizador e autoritário, que se cristalizou no Brasil, mormente no âmbito dos municípios, não são inesperadas as dificuldades de efetivação dessas novas práticas de gestão. Essas dificuldades dizem respeito também à necessidade de se criar uma cultura de transparência nos atos da gestão pública, de participação popular, com o fortalecimento das diversas entidades representativas de segmentos sociais, bem como da formação política dos cidadãos, para que possam contribuir na consolidação desse novo modelo de gestão.

Diante do exposto, ganha relevo uma atuação junto aos gestores de sistemas educacionais – secretários de educação e corpo técnico de secretarias municipais de educação – e aos membros de conselhos da área educacional no sentido de promover espaços de apresentação e discussão desse novo modelo de gestão, descentralizada e democrática, para que se possam efetivar as concepções e práticas de um novo padrão de gestão de sistemas educacionais. Esse é um dos papéis dos cursos de formação continuada de gestores de sistemas educacionais.

### 3. Concepções e práticas de um novo padrão de gestão de unidades escolares

Os impactos do cenário atual, principalmente no que diz respeito à centralidade do conhecimento e ao seu valor estratégico na organização social, política e econômica, demandam mudanças na concepção de escola.

De um paradigma correspondente a um modelo estático de escola, passa-se a buscar um modelo dinâmico, descentralizado, autônomo e democrático de gestão escolar. Por outro lado, no debate educacional traçado por educadores, gestores e segmentos organizados da sociedade civil nos dias atuais, tem se tornado evidente a importância atribuída ao papel que a escola tem a desempenhar no enfrentamento de questões sociais, políticas, econômicas e culturais que surgem na sociedade contemporânea.

Os impactos desse contexto exigem da escola novas atribuições. Por isso, sua função social tende a ser revista e seus limites e possibilidades questionados (PENIN e VIEIRA 2002).<sup>11</sup> Essa é uma das grandes proposições que está presente num amplo movimento mundial<sup>12</sup>, cuja pauta reivindica mudanças significativas no papel que a instituição escolar deve assumir na contemporaneidade, apontando a evidente necessidade de a escola se reorganizar em relação aos seus tempos, espaços, relações, métodos de ensino, gestão, enfim, rever o sentido da sua própria existência numa sociedade que se transforma com tamanha velocidade. A influência desses movimentos é percebida, de forma bastante clara, nas orientações das reformas educativas no Brasil, introduzidas a partir da LDB 9.394/96 e do Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei 10.172/01.

As políticas públicas educacionais brasileiras, a partir desses marcos legais, têm dado ênfase à elevação global do nível de escolaridade da população, à melhoria

---

<sup>11</sup> PENIN, Sonia T. Sousa e VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (org.). *Gestão da Escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-37.

<sup>12</sup> Desse movimento fazem parte: a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos foi realizada em Jomtiem, Tailândia, em 1990, em defesa da equidade social nos países mais pobres e populosos; a Declaração de Nova Delhi foi proclamada em 1993, em defesa do atendimento à demanda de universalização do ensino básico; e a Conferência de Educação para Todos foi realizada em Dakar (Senegal), em abril de 2000.

da qualidade do ensino, à busca de garantias de acesso e permanência, com sucesso, na educação pública e à democratização da gestão do ensino público. No entanto,

A essa exigência estaria vinculada a necessidade de interpenetração da dimensão pedagógica e política, na questão administrativa. Em conseqüência, os antigos fundamentos de administração educacional seriam insuficientes – embora importantes – para orientar o trabalho do dirigente educacional com essa nova dimensão. (LÜCK, idem. p.1)

Isso implica, necessariamente, uma nova forma de pensar e fazer escola, não só pelo seu compromisso no atendimento a tais demandas, mas também pela grande influência que ela exerce na formação de indivíduos e coletividades, e, portanto, na construção de um projeto de sociedade que possibilite a participação dos indivíduos na produção da sua existência, como sujeitos de direitos, ativos na realidade que se constrói.

Assim, além da preparação para a cidadania e para o trabalho, a função social da escola implica a formação do cidadão para a convivência na cultura global, capaz de *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*.<sup>13</sup> Por isso, a escola deve fundamentar seu trabalho no respeito à diversidade, na tolerância, na necessidade de reconhecimento, aceitação e pertencimento, na solidariedade, na participação e cooperação, na autonomia e na liberdade.

A centralidade que a escola assume no contexto atual intensifica a necessidade de mudanças não só nas suas bases estruturais e conceituais, como também nas posturas e atitudes de quem faz educação: governos, profissionais da educação, as diversas representações da sociedade civil que atuam no campo educacional, etc. Esse movimento traz a emergência da ressignificação da gestão escolar e da prática educativa, tendo como referência, principalmente, as relações que se estabelecem entre escola, cultura, cidadania e democracia.

A ressignificação da gestão escolar é um processo que exige, pois, a apropriação de valores e princípios que, na atualidade, fundamentam essa nova concepção de escola: *autonomia, participação e democracia*. A concepção de uma gestão

---

<sup>13</sup> Quatro pilares da educação, instituídos a partir do relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (UNESCO, 1999).

escolar autônoma, participativa e democrática é imprescindível para que possa ser desenvolvida uma ampla competência tanto na dimensão pedagógica (processos de ensino e aprendizagem) como na administrativa (estrutura e funcionamento) e na política (relações que a escola estabelece como mundo exterior).

Uma gestão democrática e participativa está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão nos diversos níveis e segmentos de autoridade, tanto no âmbito escolar como no do órgão da administração central. Desse modo, no âmbito das unidades de ensino, a comunidade escolar poderia praticar a busca de soluções próprias para seus problemas, atendendo de forma mais adequada às suas necessidades e expectativas, com base nos princípios de autonomia e participação, duas das três principais características da gestão educacional. A terceira característica da gestão educacional seria

... o auto-controle, que equilibraria a autonomia e participação, para que a unidade de ensino não venha a cair no espontaneísmo e *laissez faire*. Acrescentar-se-ia um quarto princípio de responsabilidade, demonstrado pelo contínuo processo de comprovação pública de seu trabalho e de esforços para melhorá-lo. (Valérien, apud LÜCK, idem, p. 2)

Eis aqui os traços que marcam uma ressignificação, ou construção de um novo paradigma de gestão escolar. Em primeiro lugar, o princípio da *autonomia* parte do suposto de que apenas no âmbito local é possível promover uma gestão eficiente da escola e construir a sua identidade social. A instituição escolar é um organismo vivo e dinâmico, marcado pela pluralidade e pelas contradições mais amplas da sociedade, mas encravada em contextos locais cujas peculiaridades, que constituem a sua identidade, só podem ser trabalhadas a partir de processos particulares de interação no seu interior e com o seu entorno.

A autonomia, vinculada ao processo de descentralização, não se caracteriza apenas pela transferência de responsabilidade do sistema de ensino para a escola, da transferência de recursos financeiros, ou pela possibilidade de eleição de diretores sem comprometimento coletivo da comunidade escolar e com um projeto político pedagógico. Tampouco implica o desligamento do sistema educacional em direção a uma autonomia que promova uma diferenciação entre as escolas, comprometendo a vinculação às políticas nacionais, estaduais e municipais de educação. A autonomia requer uma gestão capaz de ampliar as bases dos processos de decisão, para promover a construção coletiva e responsável do cotidiano da escola e de

seus projetos de trabalho, dentre os quais o seu próprio projeto político-pedagógico<sup>14</sup>, sem perder de vista as necessárias articulações com as políticas educacionais do país.

Na realidade, a autonomia só se realiza plenamente com o atendimento aos princípios da *democracia* e da *participação*, o que vai exigir do gestor a condução de processos participativos que exigem decisões e responsabilidades compartilhadas com a comunidade escolar: diretor, vice-diretores, professores, coordenadores pedagógicos, funcionários, alunos, pais e comunidade do entorno da escola. Numa síntese das características da gestão democrática, PORTELA (2004) ressalta:

*Gestão democrática* é, pois, a coordenação dos esforços individuais e coletivos em torno de objetivos comuns, definidos por uma política de ação e inspirados por uma filosofia orientadora e por todos partilhada. Tem como características:

- o comprometimento de todos os segmentos com o trabalho da escola;
- o compartilhamento de poder e de responsabilidades com todos os segmentos envolvidos na escola;
- a articulação de todos os aspectos dos trabalhos da escola: administrativos, físicos, pedagógicos e sociais;
- a redução das relações manipulativas, substituídas por relações democráticas;
- a instalação de um clima favorável ao trabalho e à aprendizagem;
- a redução da dependência vertical, com a construção da autonomia, e a ampliação da integração horizontal, pela participação conjunta nas decisões e conseqüente assunção das responsabilidades;
- a busca de melhoria da qualidade do trabalho escolar.

A autonomia da escola deve ser exercida nos quatro campos da gestão: pedagógico, de pessoal, de recursos materiais e de recursos financeiros (art. 15 da LDB). Entretanto, MARTINS destaca a prevalência da gestão pedagógica sobre os de-

---

<sup>14</sup> Não são raros os casos de escolas que adotam ou aplicam projetos oferecidos pelos governos municipal, estadual e federal, sem uma análise da propriedade desses projetos em relação às suas necessidades ou em relação à sua proposta pedagógica. Fragmenta-se, assim, o trabalho pedagógico, perdendo-se de vista a autonomia da escola.

mais campos da gestão:

A gestão educacional pode ser abordada segundo concepções e enfoques variados. Há, porém, alguns pontos que são comuns. Dentre eles, ressalta o fato de que a administração da educação é, antes de tudo, administração pedagógica, voltada para o foco central da educação escolar, que é a formação do aluno, realizada na relação básica que se estabelece na escola, a relação ensino-aprendizagem. Tudo o mais deve girar em torno desse foco. As demais dimensões da gestão educacional (de pessoal, financeira e de recursos materiais) devem estar voltadas para atender à essência pedagógica da atividade educacional. (MARTINS, 2001. p. 333)

Essa resignificação busca a superação do autoritarismo, da centralização, da fragmentação do trabalho pedagógico, da mecanização, da uniformização e cristalização de procedimentos, do controle de comportamentos e da repressão. Isso implica mudanças significativas num padrão de gestão em que o papel do diretor era

... o de guardião ou gerente de operações estabelecidas em órgãos centrais. Seu trabalho constituía-se, sobretudo, em repassar informações, controlar, supervisionar, “dirigir” o fazer escolar, de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino ou pela mantenedora. (LÜCK, 2000. p. 13)

para um novo papel em que

... um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. (LUCK, 2000, p. 160)

Nesse novo padrão de gestão educacional,

Conforme afirmado em trabalho conjunto entre UNESCO e MEC, *o diretor é cada vez mais obrigado a levar em consideração a evolução da idéia de democracia, que conduz o conjunto de professores, e mesmo os agentes locais, à maior participação, à maior implicação nas tomadas de decisão* (Valérien, apud, LÜCK, s.d, p.1)

Por isso, a gestão escolar democrática, com vistas à excelência dos processos pedagógicos que conduzem à aprendizagem, constitui a referência fundamental em processos de formação de gestores no atual contexto. Trata-se do desafio de

ajudar os gestores na construção de parâmetros a partir dos quais se consiga gradualmente atingir o ideal de uma escola pública que assegure aos alunos a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, uma escola articulada com a cultura, a cidadania e a democracia.

#### **4. Desafios da gestão educacional.**

Observa-se que, ao longo da história da educação brasileira, as ações que privilegiaram ora os métodos de ensino, ora o domínio de conteúdos, ora a formação do professor, ora as condições físicas e materiais da escola, não contribuíram efetivamente para desenvolvimento da qualidade de ensino. Nesse sentido, percebe-se hoje, a necessidade de uma orientação mais global e abrangente, menos localizada e tópica, com uma visão de longo prazo, que se traduza em políticas efetivas na melhoria da educação.

Por isso, nesta parte das reflexões, o objetivo é apresentar alguns parâmetros de qualidade da gestão educacional que representam os principais desafios dos gestores, constituídos a partir dos estudos e reflexões da equipe do ISP<sup>15</sup> e do PROGED, na tentativa de delinear os cursos de formação de gestores que estão sendo experimentados por esse Programa. Para isso, as considerações se referem a dois âmbitos da gestão educacional: a gestão de sistemas educacionais e a gestão de unidades escolares.

#### Desafios na gestão do sistema educacional do município

O papel de secretário ou secretária municipal de educação e de sua equipe técnica tem um vínculo indissociável com o processo político de construção da democracia e da consolidação do regime federativo, no âmbito do município, pela construção de sua autonomia educacional, em articulação com as demais esferas da gestão pública.

---

<sup>15</sup> Essas reflexões foram alimentadas pelas experiências de extensão junto a gestores educacionais desenvolvida pelo PRADEM – Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal e do PGP-LIDERE, Programa de Gestão Participativa, ambos integrantes do ISP- Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público, órgão suplementar da UFBA.

Desse modo, o primeiro e maior desafio dos gestores é de **natureza política**: o de construir, juntamente com as demais esferas da administração pública, um município capaz de atender com competência às necessidades educacionais dos seus municípios.

Para isso, os esforços dos gestores da educação municipal devem se voltar para a superação das relações de concorrência e competição, ainda fortemente existentes entre estados e municípios e para a substituição de ações pontuais e desarticuladas, que geram o desperdício de recursos e de energia, por uma promoção de ações articuladas e integradas, que tenham clareza de propósitos, transparência e se pautem pelos princípios da responsabilidade social.

A sua atuação deve se pautar, pois, por princípios básicos estabelecidos pela Constituição de 1988 e pela atual LDB:

- a gestão democrática;
- o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o saber e as artes;
- garantia de padrão de qualidade das escolas;
- igualdade de condições de acesso e permanência na escola;
- valorização dos profissionais do ensino;
- gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais.

No que diz respeito à gestão democrática, cabe ressaltar que, no contexto político das gestões municipais, não é fácil constituir o órgão gestor da educação em espaço democrático. É comum encontrar, nas secretarias de educação, estruturas de poder verticalizadas, relações de dependência em relação a outras instâncias do poder municipal, práticas autoritárias e possibilidades limitadas de participação, além de profissionais pouco qualificados para o desempenho das funções precípuas desse órgão e para a implementação de um novo padrão de gestão.

Uma série de aspectos conjunturais contribui para tornar mais contundente esse desafio. O secretário municipal de educação é nomeado para o cargo por decreto do governo local e escolhido, muitas vezes, mais por critérios políticos partidários do que por aspectos ligados à sua competência técnica para o exercício da função. Desse modo sua atuação pode ser limitada por injunções políticas e interferências

alheias aos interesses das políticas públicas de educação necessárias à realidade educacional do município.

Segundo PORTELA (2004) o grande desafio com o qual esse dirigente se defronta agora, no contexto do exercício de uma gestão democrática, é o de transformar-se de autoridade instituída (por decreto) em autoridade legitimada, o que exige:

- sensibilidade em relação aos problemas sociais e predisposição ao diálogo;
- capacidade de perceber que o conflito e a diversidade são aspectos constitutivos da convivência democrática;
- capacidade de usar a deliberação conjunta como instrumento de transformação do conflito em unidade de propósitos;
- o entendimento de que gerir é reunir diferentes vontades para atuar na busca de objetivos comuns, sob uma interpretação e um sentido construídos e, por isso mesmo, também compartilhados.

O segundo desafio é de natureza pedagógica. Como liderança educacional do município, os dirigentes de educação devem ter uma visão ampliada do seu papel social. A dimensão pedagógica, considerada função específica da escola, não se limita a ela: está presente em toda a sociedade. Toda relação social é pedagógica, pois há sempre, entre os seres humanos, um processo de ensinar e de aprender.

Logo, a atividade do gestor municipal tem um conteúdo pedagógico mais acentuado que o normalmente reconhecido. Há um caráter implícito da dimensão pedagógica da gestão municipal, pois o trabalho do gestor, se bem planejado, organizado, articulado, e realizado de forma democrática, com seriedade e honestidade no trato da coisa pública, serve de referência para a sua equipe de trabalho, para os dirigentes escolares, enfim para todos com quem se relaciona. Além disso, a dimensão pedagógica da gestão municipal se refere às responsabilidades diretas com o sistema escolar, no acompanhamento do funcionamento das escolas, na ampliação e manutenção da rede, na qualificação do pessoal, na organização e modernização dos serviços prestados pela secretaria da educação às escolas, bem como na supervisão da educação municipal como um todo.

Já o terceiro desafio diz respeito à **experiência e competência profissional**. Isso quer dizer que, para o exercício de suas funções, o dirigente municipal de educação – com sua equipe técnica – precisa estar bem instrumentalizado para

liderar os processos de diagnóstico, planejamento, acompanhamento e avaliação das escolas, de modo a dispor dos elementos necessários à tomada de decisões e à definição das principais linhas de ação da gestão municipal. O trabalho do gestor e de sua equipe deve estar pautado em princípios que privilegiam o compromisso com a qualidade da escola pública, o estabelecimento do diálogo permanente interno e externo, a fluidez dos processos de comunicação e transmissão de informações, a transparência de suas ações, a motivação e a atualização permanentes. E tudo isso tem também, é claro, uma dimensão pedagógica.

O enfrentamento desses desafios supõe, portanto, a combinação de duas características fundamentais: competência técnica e liderança pedagógica e política. Isso significa dizer que o gestor municipal precisa se apropriar, continuamente, de informações essenciais ao exercício das suas funções, estar respaldado na legislação vigente (tanto a educacional quanto a do seu próprio município), ter clareza a respeito das fontes de financiamento da educação brasileira, dos recursos que podem ser captados e dos disponíveis; desenvolver a capacidade de analisar os fatores que influenciam as decisões tomadas e os impactos de suas ações, recorrendo a instrumentos que permitam projetar tanto os impactos orçamentários quanto os impactos sociais e políticos das decisões tomadas.

Tudo isso vai permitir uma atuação competente do ponto de vista pedagógico (processos de ensino e aprendizagem), administrativo (estrutura e funcionamento das diversas instituições e órgãos educacionais) e político (relações com as esferas econômicas, políticas e culturais em âmbito local e nacional).

Esses desafios permitem delinear e distribuir as funções básicas de um dirigente municipal de educação<sup>16</sup> em quatro categorias que se entrelaçam: coordenação e representação política, planejamento e avaliação educacional, desenvolvimento da gestão escolar e administração e finanças.

---

<sup>16</sup> Essas categorias estão indicadas por PORTELA (2004) e podem ser inferidas tanto da legislação educacional quanto da literatura a respeito do tema. Ver, a respeito: WASELFISZ, Julio Jacobo. *Dirigentes Municipais de Educação: um perfil*. Brasília: UNESCO, UNDIME, Fundação Ford, 2000. pp. 66 e 67; Lei, 10.172 de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001; ABREU, Mariza. LDB, PNE e Novas Funções das Secretarias Municipais de Educação. *Cadernos ASLEGIS* – Associação dos Consultores Legislativos e de Orçamento e Fiscalização Financeira da Câmara dos Deputados.

- *Coordenação e representação política*

Essa função pode ser entendida sob duas perspectivas: a da coordenação do trabalho interno da própria secretaria e a do estabelecimento de relações com a comunidade maior: as escolas, os diversos conselhos, as demais instâncias administrativas do município, o Estado e a União.

Quanto à coordenação interna, cabe ao Dirigente Municipal construir relações democráticas que possibilitem a integração e a articulação entre todos os membros da equipe do órgão gestor, para garantir a coerência entre as ações desenvolvidas, evitando a superposição ou confusão de papéis e de tarefas e, com isso, eliminando áreas desnecessárias de atrito entre os profissionais da secretaria. Para tanto, ele precisa se reconhecer e ser reconhecido como líder, um articulador dos esforços na direção de um trabalho planejado coletivamente, bem definido e bem distribuído. Para isso, a qualificação permanente<sup>17</sup> do dirigente e da sua equipe técnica é uma necessidade.

A função de coordenação externa diz respeito ao caráter de representatividade e articulação institucional. Tem como objetivo maior a estruturação da secretaria de educação para a realização das funções de planejamento e avaliação educacional, desenvolvimento da gestão escolar e administração e finanças. Essa tarefa envolve: órgãos da rede ou sistema municipal de educação (unidades escolares e conselhos da área educacional); outros órgãos e pessoas dos campos político, cultural, econômico e social do município (prefeito, outras secretarias, câmara de vereadores, conselhos da área social, sindicatos de professores, associações de pais, instituições privadas de ensino, instituições de ensino superior, organizações não governamentais e outras instituições da sociedade civil); Estado e União (secretaria estadual de educação, conselho estadual de educação, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação); outros municípios e órgãos e entidades (União Nacional de Dirigentes da Educação Municipal – UNDIME, seção estadual e nacional, CONSED, consórcios municipais, outras organizações).

---

<sup>17</sup> Estudos existentes sobre a aprendizagem das organizações indicam que “o contexto e as relações de trabalho ensinam e a organização, como conjunto, aprende a partir da sua própria história e memória como instituição” (BOLÍVAR, 1997).

- *Planejamento e avaliação educacional*

Ao dirigente municipal de educação cabe coordenar os esforços do órgão gestor para o desenvolvimento da competência técnica relativa ao planejamento, no sentido de superar as práticas comuns de improvisação, ativismo, aleatoriedade ou imediatismo na definição, no desenvolvimento e na avaliação das ações desenvolvidas. Assim, é urgente atuar no sentido da construção de um trabalho coletivo e contextualizado, orientado por diagnósticos, planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades de gestão e de ensino-aprendizagem, o que se constitui hoje em uma condição necessária para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

O gestor municipal de educação deve ser o grande impulsionador e coordenador do desenvolvimento de planos de trabalho<sup>18</sup>, usando-os para orientar suas ações, dando, assim, o exemplo de uma prática profissional orientada por critérios técnicos atuais.

Entretanto, para que os planos realmente funcionem é também indispensável dispor de dados confiáveis que retratem, o mais fielmente possível, a realidade da educação municipal e que possam servir de apoio a um planejamento exequível. Portanto, o gestor deve criar e manter um processo permanente de coleta e tratamento de informações e estatísticas educacionais que orientem no planejamento das políticas prioritárias para a educação no município.

No que diz respeito à avaliação, em primeiro lugar, é essencial a compreensão de que planejamento e avaliação devem se constituir em prática articulada e solidária. A avaliação vem assumindo uma importância cada vez maior, na medida em que cresce uma convicção quanto à necessidade de se planejarem as ações educacionais a partir de dados confiáveis e precisos da realidade. Através da avaliação, podem ser produzidos parâmetros e indicadores a respeito da efetividade das ações programadas, levando, em muitos casos, ao seu redirecionamento e reprogramação. Assim, a avaliação deve incidir sobre: o desempenho escolar (rendimento escolar dos alunos e fatores a ele associados e qualidade das aprendizagens); o desempenho institucional (condições de infra-estrutura e dos processos de gestão das uni-

---

<sup>18</sup> Dentre os instrumentos de planejamento importantes para a gestão, destacam-se: Plano Municipal de Educação, parâmetros curriculares e parâmetros de avaliação, documentos orientadores sobre propostas pedagógicas e regimentos escolares e outros.

dades escolares, do órgão gestor, dos diversos conselhos); e o desempenho dos profissionais da educação. Cabe ainda considerar os resultados do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, já instituído em alguns estados e municípios. O sistema ou rede de ensino, as escolas e a própria comunidade podem utilizar os resultados dessa avaliação externa para fazer sua própria autoavaliação.

O desafio de criar e manter um sistema permanente de avaliação, de um modo geral, não vem sendo colocado na pauta de muitas administrações municipais do estado da Bahia. As causas apontadas para a essa ausência são, principalmente, a resistência a reconhecer e enfrentar problemas, o clientelismo político, o corporativismo e a ausência de quadros qualificados para exercer as funções gerenciais e administrativas. Também a ausência de mecanismos confiáveis de registro de dados é considerada um obstáculo ao desenvolvimento da prática da avaliação institucional. Tal lacuna tem provocado uma estagnação nesses sistemas e contribuído, ao lado de outros fatores, para manter a má qualidade das escolas.

### • *Desenvolvimento da gestão escolar*

O nível de apoio da secretaria de educação às escolas se expressa na aparência física, nas condições das instalações e do mobiliário, na disponibilidade de equipamentos necessários à modernização dos processos pedagógicos, no acompanhamento sistemático ao trabalho dos professores, no fornecimento regular de merenda escolar de qualidade, na disponibilidade de livros e de outros materiais didáticos, na qualificação dos docentes e na garantia de transporte escolar seguro.

O desafio de prover essas condições é tanto maior quanto maior for a dimensão da rede municipal de educação. Além dessa tarefa, através de sua equipe técnica, o dirigente deve estar permanentemente informado sobre: o modo como as escolas estão estruturadas; o tipo de gestão que nelas se desenvolve; o apoio ou suporte pedagógico que lhes está sendo dispensado; as relações das escolas com a comunidade; a qualidade de suas instalações e equipamentos; a variedade e disponibilidade de material didático; a competência técnica do corpo docente e suas condições de trabalho; as características dos alunos; os projetos pedagógicos desenvolvidos; os resultados de aprendizagem; e os índices de repetência e evasão.

A não-observância desses aspectos tem levado, por um lado, as escolas a não se comprometerem com o sucesso do seu próprio trabalho e, por outro, a secretaria a ser vista como um ente abstrato, distante e impessoal, que apenas dita as normas. Não é raro encontrar comportamentos que indicam a transferência recíproca de responsabilidades: a secretaria atribuindo o insucesso às escolas, e as escolas culpando a secretaria pelo seu insucesso.

Ainda no que diz respeito à gestão da rede, cabe acrescentar três aspectos importantes. O primeiro diz respeito ao apoio da gestão municipal, ou assistência técnica, para que as escolas alcancem progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira.<sup>19</sup> A autonomia financeira escolar não reduz a responsabilidade da secretaria de educação no sentido de transferir e monitorar a utilização dos recursos públicos que são repassados às escolas via Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE e outros programas da mesma natureza. É preciso assegurar que as escolas estejam utilizando esses recursos a partir de um plano definido, construído a partir das metas estabelecidas na proposta pedagógica.

O segundo aspecto é aquele referente à escolha de diretor, um dos elementos determinantes do desempenho de uma escola. Assim, particular atenção deve ser dada pelo gestor municipal ao processo de escolha dos diretores. Nesse sentido, é bom reforçar a idéia de que essa escolha deve substituir as soluções burocráticas e clientelistas do passado por critérios efetivamente democráticos, com a eleição direta dos dirigentes pela comunidade escolar, com o apoio do órgão gestor central a esse processo.

Finalmente, o terceiro aspecto está relacionado com os profissionais da educação. A maior parte do sucesso de uma rede de ensino deve-se ao trabalho competente desses profissionais. É importante que a secretaria de educação desenvolva uma consistente política de valorização dos trabalhadores da educação. Para tanto, tem

---

<sup>19</sup> Para maiores detalhes sobre esse aspecto, ver as seguintes publicações:

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. *Dez questões sobre autonomia escolar: algumas respostas e muitos desafios*. Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal – PRADEM. Salvador: UFBA, FCM, Fundação FORD, outubro de 2003, pp. 59 – 98. Série Documentos 1. Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal – PRADEM. *Organização de Secretarias Municipais de Educação: alguns subsídios*. Salvador: UFBA, FCM, Fundação FORD, janeiro de 2004. Série Documentos 4.

de investir na realização de concursos públicos bem organizados, por instituições com competência para tal, na efetivação de plano de carreira e remuneração, no pagamento de salários dignos, em condições favoráveis para o trabalho educativo e em programas de formação continuada.

- ***Administração e finanças***

Historicamente, nos municípios, a responsabilidade pela programação e execução financeira do setor educacional tem sido assumida pelos órgãos de administração e (ou) de finanças do município.

Essa dependência do sistema educacional em relação a outros setores da prefeitura municipal tem como principal consequência a redução da autonomia do órgão gestor da educação, fazendo com que a determinação de prioridades, o controle sobre as políticas educacionais e a alocação de recursos sejam feitos por pessoal de fora da área educacional. Isso prejudica a qualidade do trabalho, pode gerar descontinuidade de políticas educacionais essenciais e reforçar a dependência direta das ações da secretaria do sistema político mais amplo.

O que se espera hoje é que os gestores educacionais possam desempenhar a função de administração financeira dos recursos da educação, assumindo a responsabilidade pela elaboração e execução do orçamento educacional, com vistas à otimização dos recursos. Assim, o dirigente municipal de educação deve passar a ser o ordenador das despesas da educação e, por isso mesmo, precisa ter uma noção clara das regras de financiamento da educação pública no Brasil. As responsabilidades legais do gestor, no âmbito do setor público, são, hoje, bastante claras, principalmente após a promulgação da Lei de Responsabilidade Fiscal. Para isso, precisa:

- acompanhar a arrecadação de impostos municipais e das transferências constitucionais de impostos e dos recursos do FUNDEF repassados à Prefeitura;
- controlar a aplicação dos recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino;
- articular-se com outros órgãos da administração pública cuja atuação é relativa ao financiamento da educação, de forma a assegurar o uso correto dos recursos vinculados ao ensino.

A competência para lidar com os instrumentos e mecanismos relativos ao financiamento possibilitará, dentre outras coisas, que o planejamento educacional seja feito de forma mais efetiva, com utilização racional dos recursos disponíveis.

### Desafios na gestão de unidades escolares

Frente a problemas desafiadores – indisciplina dos alunos, violência no interior da escola, altos índices de repetência e de evasão, dificuldades de captar as novas tendências do currículo, dificuldades no relacionamento entre os diversos segmentos escolares e com a família dos alunos, além da falta de condições salariais e de trabalho –, os profissionais responsáveis pela condução do processo educativo tendem a revelar comportamentos que vão desde a indiferença e a naturalização dos fatos do cotidiano, até a um sentimento de perplexidade e impotência. Ou ainda podem alimentar um idealismo ingênuo, que logo se desvanece em pessimismo quanto à solução dos problemas enfrentados.

Esses comportamentos estão vinculados, dentre outros fatores, a uma ausência de conhecimento e reflexão sobre a atual dinâmica de funcionamento da organização escolar, ante a grande complexidade dos problemas que a escola enfrenta.

A esse respeito, BRASLAVSKI (2005) salienta que:

No mundo atual, a incerteza, o temor ante o futuro, a falta de confiança na capacidade de construir projetos compartilhados e as conseqüentes reações de violência nas escolas estão na ordem do dia. Recentemente, jovens adolescentes empunharam armas contra seus companheiros em três contextos tão diferentes como os da Alemanha (Erfurt), dos Estados Unidos e da Argentina (Carmen de Patagones). Esses fatos não são necessariamente uma manifestação da má qualidade da educação. Mas sem dúvida revelam que os jovens não encontram outras formas de expressão além da violência, e que a exercem no *seu* lugar: as escolas. Esses jovens parecem carecer de cinco características [...]: a possibilidade de explicar sua própria vida e o mundo; a auto-estima e a estima pelos outros; a possibilidade de realizar um projeto; o domínio das capacidades necessárias para concluí-lo; e estratégias para relacionar-se com os demais de maneira saudável. (BRASLAVSKI, (2005. p. 18-9)

Ao expressar sua confiança de que a busca de qualidade da educação deve considerar essas características, a autora analisa “dez fatores para uma educação de qualidade no século XXI”. Ei-los:

- Foco na relevância pessoal e social.
- A convicção, a estima e a auto-estima dos envolvidos.
- A força ética e profissional dos mestres e professores.
- A capacidade de condução de diretores e inspetores.
- O trabalho em equipe dentro da escola e dos sistemas educacionais.
- As alianças entre as escolas e os demais agentes educacionais
- O currículo em todos os seus níveis.
- A quantidade, a qualidade e a disponibilidade de materiais educativos.
- A pluralidade e a qualidade das didáticas.
- Condições materiais e incentivos socioeconômicos e culturais mínimos.

Tais características e fatores podem ser integrados a alguns indicadores de qualidade da escola<sup>20</sup>, que podem ser tomados como referência para a caracterização do grande desafio de coordenação de esforços em busca de uma educação de qualidade.

- ***Gestão democrática***

Esse é um dos indicadores mais importantes e que constitui o desafio de empreender uma gestão com as seguintes características: foco de todas as ações da escola na aprendizagem dos alunos; esforço de construção e desenvolvimento de um currículo voltado para o exercício da cidadania; desenvolvimento de processos democráticos e participativos, através do apoio ao funcionamento do conselho escolar e do grêmio estudantil; busca do apoio das autoridades e da construção de parcerias; busca de contínuo aperfeiçoamento da equipe escolar; construção coletiva da proposta pedagógica como eixo das ações; orientação do trabalho a partir dos resultados do acompanhamento e da avaliação das ações da escola.

---

<sup>20</sup> Ver, a respeito: AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, INEP-MEC. *Indicadores de qualidade na educação*. São Paulo: Ação educativa, 2004. E ainda: XAVIER, Antônio C. da R. & PLANK, David & AMARAL SOBRINHO, José. A Escola eficaz, escola de qualidade: novos paradigmas para a gestão da escola. In: *Guia de Consulta do Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação – PRASEM* / Organizado por Terri Demsky e Maristela Rodrigues. Brasília: Projeto Nordeste, 1997. p. 193

Dados de diagnóstico coletados no projeto *Escolas em movimento*<sup>21</sup>, desenvolvido em escolas do subúrbio de Salvador, demonstram a importância de se considerar um dos indicadores de qualidade a gestão democrática da escola. O relatório desse trabalho destaca, quanto a esse indicador, entre outros, os seguintes problemas diagnosticados no início do Projeto: estilos de gestão que oscilam entre o autocrático e o *laiser faire*; ênfase em aspectos burocráticos, com pouco foco na aprendizagem dos alunos; preocupação prioritária com a indisciplina, tratada com atitudes autoritárias e punição; concentração da atenção mais em aspectos periféricos do que nos essenciais da vida escolar; desconhecimento da comunidade escolar em relação à proposta pedagógica da escola, ao Plano de Desenvolvimento Escolar - PDE e ao regimento escolar.

- ***Participação da comunidade***

Esse é um dos desafios mais contundentes do gestor escolar. Muitos deles alegam a indiferença de pais e responsáveis e a não participação nas atividades da escola como o comportamento mais freqüente. Como um dos traços da gestão democrática, a participação da comunidade na escola representa um elemento básico de controle e acompanhamento de sua função social. No caso dos pais ou da família do aluno, é fundamental o reconhecimento da importância da educação da criança, o que cria um ambiente que encoraja a aprendizagem, fazendo com que o aluno se saia melhor na escola. Fica evidenciado, também, que a construção de uma visão positiva a respeito da educação depende, em grande parte, da participação que os pais ou responsáveis têm na vida escolar dos seus filhos.

Não se pode esperar que a família sozinha forneça o suporte para o desenvolvimento de uma perspectiva positiva da educação. As escolas devem envolver, de forma significativa, as famílias na educação de suas crianças, o que vai além dos eventuais encontros de pais, incluindo a identificação de elementos culturais da comunidade que podem ajudar a fazer a ligação entre os objetivos da escola e os

---

<sup>21</sup> Projeto *Escolas em Movimento: uma experiência de gestão compartilhada*, desenvolvido de 2003 a 2005, em sete escolas do subúrbio de Salvador, com apoio e parcerias da Secretaria de Educação do município de Salvador; Fundação VITAE, Lemann e FAPESB. Equipe: Adélia Luiza Portela, Dilza Maria Atta, Maria Luiza Fernandes.

objetivos sociais do grupo ou comunidade aos quais os pais e alunos pertencem. Estudo realizado pelo SAEB indica que existe estreita associação entre a implementação de conselhos escolares, com a participação efetiva dos pais, e o resultado obtido pelos alunos nas provas aplicadas. Assim, é considerado um indicador de qualidade da escola, o estímulo que ela fornece para a participação dos pais na vida escolar dos filhos e para a participação da comunidade como um todo.

- *Ambiente educativo*

Esse indicador corresponde a dois desafios, relativos à gestão do ambiente físico e à constituição de um ambiente favorável à convivência, ou seja, ao clima de trabalho existente na escola.

O primeiro é representado pela disponibilidade e qualidade dos espaços ou equipamentos e o seu uso pedagógico adequado. Um desafio para os gestores escolares é a utilização dos recursos disponíveis para a criação e manutenção de um espaço escolar com características que favoreçam a aprendizagem e a interação da comunidade intra e extra-escolar. Esse espaço não é só definido por um bom projeto arquitetônico, mas pelo uso pedagógico que dele é feito. Um espaço limpo, organizado, bonito e atraente é um elemento educativo de grande força, que estimula a sensibilidade artística e criativa do aluno. Um cuidado especial deve ser dispensado à criação e manutenção das salas de leitura ou bibliotecas, mas a sala de aula deve merecer atenção especial, por ser o lugar em que os alunos permanecem mais tempo. Nessa tarefa, todos devem ser envolvidos, especialmente os professores, que nem sempre estão atentos para a importância que a organização espacial da sala tem para a aprendizagem escolar. É essencial entender ainda que o espaço de aprendizagem vai além da sala de aula e da própria escola. Ele inclui muitos outros espaços onde se podem oferecer experiências significativas de aprendizagem para os alunos: fábricas, oficinas, fazendas, teatro, cinema, praça, supermercado etc. Há indicações de que, quando se usam também esses espaços com o objetivo de trabalhar os conteúdos escolares, os alunos constroem aprendizagens mais significativas e, por isso, duradouras. Cabe, então ao gestor o desafio de utilizar, da melhor maneira possível, os recursos existentes para, em conjunto com a comunidade escolar, enfrentar o desafio de constituir a escola como espaço agradável, receptivo e acolhedor dos alunos.

Quanto a esse indicador, o diagnóstico empreendido pelo Projeto *Escolas em Movimento* identificou, nas escolas trabalhadas, os seguintes problemas: pisos estragados, paredes e corredores sujos, janelas mal conservadas; reservatório de água rachado, com risco de desabar sobre os alunos; salas da direção e dos professores pequenas e usadas, também, como depósito de material; área externa da escola sem nenhuma segurança, um muro iniciado e não concluído; tubulação de esgoto sanitário situada em nível mais baixo que o da rua, causando freqüentes alagamentos em dias de chuva; acúmulo de carteiras velhas e estragadas nas salas de aula; espaço externo da escola sem uso, devido a buracos e sujeira; presença de cartazes velhos e sujos nas paredes; desorganização no horário da merenda, provocando sujeira com copos, papéis e mesmo restos de alimentos jogados nas salas e nos corredores.

O cuidado com o ambiente físico da escola é de suma importância para o desenvolvimento da aprendizagem, pois, como afirmou o educador Eduardo D' Amorim

Tudo na escola deve ser feito para educar. Tudo. Assim, a sujeira deseduca, o abandono deseduca, a desorganização deseduca. Por outro lado, a limpeza educa, a organização educa, as paredes educam, os quadros educam, as plantas educam. Por isso a estrutura física para mim é importante para a visualização da seriedade do processo e da concepção que se tem da escola. (Eduardo D' Amorim, citado por PORTELA, 2001. p. 175.).

O segundo constitui o desafio de criar um clima de trabalho propício à satisfação das expectativas da comunidade escolar e caracterizado como participativo grupal, em que as relações são permeadas de amizade, solidariedade, respeito à diversidade, combate à discriminação, clareza quanto a direitos e deveres, além de bom humor, alegria e motivação.

PORTELA (2004) destaca as principais características desse clima:

- o diretor confia nos professores e nos demais agentes escolares;
- o diretor tem altas expectativas em relação às possibilidades de aprendizagem dos alunos e estimula toda a escola nessa mesma linha;
- as decisões são tomadas pela organização como um todo;
- a comunicação é um elemento constante e se faz em todas as direções;
- o ambiente é ordenado e sinaliza com clareza para alunos e professores o propósito da instituição;

- os professores se sentem envolvidos e implicados no seu trabalho;
- todos se sentem responsáveis pelo sucesso da escola e unem seus esforços para atingir os objetivos e fins da organização.

Para ilustrar esse indicador, vale refletir sobre um trecho do relatório final do Projeto *Escolas em Movimento*:

Assim, o Projeto encontrou desde exemplos de gestão centralizadora, autoritária, desagregadora, provocando revolta do grupo de professores, até direções comprometidas com a escola, organizadas, atuantes, empreendedoras, desenvolvendo um clima marcado por afetividade e calor humano e articuladas com a comunidade, as quais, mesmo não sendo o modelo perfeito de gestão democrática e participativa, de certo modo dela se aproximavam. Entre os dois extremos, encontraram-se representações de gestão com traços especialmente burocráticos, sem preocupação com os aspectos pedagógicos, cuja característica principal era a acomodação, ou com traços domésticos, estabelecendo um clima do tipo *laissez faire*, sem compreensão do papel da direção no interior da escola.

- ***Dinâmica curricular e prática pedagógica***

Quanto mais a escola se preocupa com o **quê** ensinar e o **como** ensinar, maior a probabilidade de ela se tornar eficaz. Daí ser o currículo um dos elementos centrais da escola, um indicador de sua eficiência e eficácia. Constitui, então, um desafio para o gestor centrar o trabalho da escola numa vivência curricular que envolva a todos e que amplie as possibilidades de os alunos desenvolverem, no espaço da escola, as competências necessárias à integração na vida contemporânea e ao exercício da cidadania.

Assim, integra esse desafio a criação das condições para que a prática pedagógica dos professores corresponda a uma ação cuidadosamente planejada para o sucesso da aprendizagem dos alunos, e não para simplesmente aprová-los ou reprová-los. O gestor precisa implementar, na escola, processos de construção coletiva e compartilhada de uma proposta pedagógica permanentemente atualizada; de planejamento cuidadoso das aulas ou atividades, definindo as melhores estratégias e os melhores recursos de ensino-aprendizagem a serem utilizados.

O projeto pedagógico é a alma da escola. E só poderá ser motivador para todos os integrantes da comunidade escolar caso sua elaboração decorra de um processo realmente participativo. E sendo assim, a gestão do desenvolvimento desse projeto, para dar certo, só pode ser feita de forma coletiva, com repartição de responsabilidades e de funções de grupo. Não cabe mais a idéia de um gestor ou diretor onipotente, detentor exclusivo da autoridade pedagógica e administrativa na escola. Mas cuidado: isto não significa que não seja necessária a existência de um gestor executivo eficiente, líder de processos e estimulador das iniciativas. (MARTINS, 2003, p. 62)

Assim, cabe-lhe um trabalho efetivo junto à coordenação pedagógica da escola e mesmo junto aos professores, no sentido de atentar para os resultados do processo ensino-aprendizagem, os procedimentos de avaliação da aprendizagem e as medidas necessárias para a melhoria constante desses resultados.

Continuando a ilustração dos indicadores com dados do Projeto *Escolas em Movimento*, a dinâmica curricular e a prática pedagógica das escolas trabalhadas revelaram: inexistência de coordenadores pedagógicos nas escolas; não utilização dos horários das ACs (Atividades Complementares) ou utilização para reuniões rápidas e individualizadas de planejamento; desinteresse por parte dos professores quanto ao desenvolvimento pedagógico da escola e tendência a culpar os alunos e suas famílias pelo fracasso escolar; falta de foco nos processos de alfabetização e realização excessiva de atividades de cópia sem sentido; trabalho realizado com o coletivo da sala de aula, sem observação dos diferenciados níveis de aprendizagem dos alunos; despreocupação com a aprendizagem dos alunos; atribuição das causas do insucesso escolar à situação socioeconômica dos alunos e à desatenção dos pais e das famílias; deficiências graves de aprendizagem em língua portuguesa e matemática.

- ***Formas de utilização do tempo***

Pesquisas indicam que alunos de professores que permanecem mais tempo em contato com as atividades escolares tendem a apresentar maior rendimento. No entanto, é preciso entender que esse tempo não se refere apenas ao número de horas que alunos e professores passam na escola, mas à maneira como esse tempo é utilizado, ou melhor, a qualidade desse tempo, o que envolve: a forma como o

tempo escolar está organizado, os aspectos que são privilegiados dentro desse tempo, a diversidade dos conteúdos trabalhados e a oportunidade de uso efetivo desse tempo com atividades significativas para os alunos. Por isso, o desafio para a escola é propiciar aos alunos um tempo rico em oportunidades de trocas, de interações com o conteúdo escolar e de aprendizagens de convivência social.

- ***Formas de avaliação***

O tipo de acompanhamento que a escola faz do desempenho dos seus alunos indica a sua eficácia. Para fazer bem esse acompanhamento, a escola deve ter clareza do que significa “bom desempenho”, ou seja, ter parâmetros definidos a partir dos quais possa estabelecer o processo de avanço ou não dos seus alunos. Uma escola eficaz evita o fracasso de seus alunos pelo acompanhamento contínuo e pela identificação imediata das dificuldades que merecem uma atenção especial. Assim, o processo de recuperação paralela faz parte do cotidiano da escola e não ocorre apenas ao final das unidades ou do período letivo.

Mas a avaliação diz respeito também à atuação da própria escola como um todo, de seu currículo, de seus profissionais, de suas instalações, de seus processos de gestão, de suas relações com a comunidade. O auto-conhecimento da escola vai possibilitar a construção da sua identidade e um maior envolvimento dos profissionais que nela trabalham. Em suma, uma maior compreensão da sua dinâmica de organização e funcionamento, frente as demandas atuais.

- ***Formação e condições de trabalho dos trabalhadores da educação***

A ressignificação do papel da escola passa por uma nova compreensão do trabalho pedagógico, antes responsabilidade exclusiva do professor, que passa a ser tarefa de todos os que constituem a comunidade escolar, trabalhadores docentes e não docentes<sup>22</sup>: gestores, secretários, coordenadores pedagógicos, bibliotecários,

---

<sup>22</sup> Esses trabalhadores se enquadram nas seguintes categorias: técnicos em alimentação escolar, técnicos em multimeios didáticos; técnicos em administração escolar; técnicos em manutenção da infra-estrutura escolar; técnicos em desenvolvimento infantil. (BRASIL. Ministério da educação. *Por uma política de valorização dos trabalhadores da escola. Em cena, os funcionários da escola*. Brasília: SEB/MEC, 2004).

professores, porteiros, merendeiras, etc. A existência de profissionais qualificados é condição essencial para o sucesso da escola.

Cabe, portanto, ao gestor as iniciativas de estimular a formação inicial e continuada em serviço desses profissionais, através de cursos de ampliação e atualização de conhecimentos específicos e técnico-pedagógicos. As pesquisas mostram que as escolas que, de modo formal ou informal, se constituem em espaços de formação permanente de seus profissionais apresentam melhor desempenho.

A qualidade do trabalho do professor está vinculada a uma série de condições, tais como: tamanho das turmas a que atende, horário de trabalho, tempo disponível para preparação das aulas, presença de profissional preparado para o acompanhamento e apoio sistemático da sua prática educativa, qualidade dos recursos didáticos existentes na escola e local próprio para reuniões de estudo.

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

Nas escolas do Projeto *Escolas em Movimento*, no que diz respeito a esse indicador, foram identificados vários problemas: extrema rotatividade dos professores; professores com contratos temporários de curta duração; presença de estagiários inexperientes de nível médio; inexistência de coordenadores pedagógicos; descontinuidade do trabalho pedagógico.

- ***Sucesso escolar***

A função essencial da escola é propiciar a aprendizagem dos alunos. Assim, constituem requisitos básicos do cumprimento de sua função social o acesso, a permanência e a conclusão de seus estudos em idade adequada. O sucesso escolar precisa ser cuidadosamente acompanhado pelo gestor, a partir dos dados gerados

pela avaliação dos alunos e pela avaliação da escola como um todo. Onde e em que condições vivem os alunos? Como vêm sendo tratados os alunos com necessidades educativas especiais? Como se configura a sua estrutura familiar? Qual a história do aluno na sua inserção na rede escolar? Que alunos apresentam maiores dificuldades de aprendizagem? Por que estão sendo reprovados? Que medidas estão sendo tomadas em relação à reprovação? Por que estão faltando às aulas? Por que estão deixando a escola? Essas e outras perguntas devem constituir motivo de análises de toda a comunidade escolar, liderada pelo gestor.

- ***Reconhecimento público***

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

Quando os pais fazem um esforço grande para matricular e manter seus filhos em uma determinada escola, por razões que vão além da proximidade físico-espacial de suas casas, isso significa que essa escola foi escolhida a partir de critérios outros provavelmente relacionados com o tipo de trabalho que realiza. Esse reconhecimento vai acontecer também entre os professores, alunos e funcionários, que passam a se identificar com o conjunto de valores comuns que regem a organização escolar e a se comprometer com a manutenção e ampliação do padrão de atendimento que foi construído.

- ***Apoio das Autoridades***

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

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

Se esses elementos não estão presentes na escola, cabe, principalmente, ao gestor a iniciativa de buscar e de exigir o apoio das autoridades competentes. Por outro lado, é desejável que a escola, quando comprovados os limites e conhecidas as impossibilidades de um apoio mais amplo e imediato do poder público, busque outras formas de parceria, a título de complementação de recursos, a fim de assegurar as condições mínimas necessárias para o pleno cumprimento dos objetivos de suas ações.

\* \* \*

Como se pode verificar, inúmeros são os desafios postos para os gestores, tanto de sistemas educacionais como de unidades escolares. Esses desafios devem nortear as iniciativas de uma formação continuada que pretenda atingir os pontos-chave do trabalho esperado desses profissionais.

## **5. Descontinuidades e rupturas.**

Tendo em vista os processos recentes de municipalização e de mudanças na legislação educacional, o papel dos gestores públicos da educação constitui um quadro ainda em construção. Isso fica bem demonstrado em pesquisa, publicada no ano de 2000, resultante de uma cooperação entre a UNDIME e a UNESCO, que traça um perfil dos dirigentes municipais de educação no Brasil.<sup>23</sup>

Essa pesquisa, ao examinar a grande variabilidade nos níveis de remuneração de gestores municipais, num mesmo estado ou em diferentes regiões, destaca que esse *“segmento ainda não construiu uma identidade profissional específica e*

---

<sup>23</sup> WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Dirigentes Municipais de Educação: um perfil*. Brasília: UNESCO, UNDIME, Fundação Ford, 2000.

*que isso faz a relevância do cargo depender fortemente do estágio de desenvolvimento dos municípios e do seu peso contextual, e não da potência e dos atributos profissionais do cargo em si.”*<sup>24</sup>

O velho embate entre centralismo e poder local se manifesta nas respostas dadas por esses dirigentes, deixando “transparecer suas ambigüidades e contradições, sua falta de identidade e seu desnorтеio” em relação às novas tarefas para eles colocadas: a regularização do fluxo escolar através do combate à repetência e à evasão; a elevação dos níveis de qualificação dos profissionais do magistério; a revisão dos currículos e a superação das estruturas pedagógicas tradicionais, predominantes até o momento; a organização administrativa do órgão gestor, de acordo com as novas concepções de gestão, entre outras.

Entre as muitas análises feitas, fica evidenciado que o nível acadêmico não foi pré-requisito básico para a escolha dos dirigentes e que não há uma preocupação efetiva em imprimir-se um caráter mais técnico, científico e profissional à gestão das políticas educacionais de base local.

Esse quadro geral, no caso da Bahia, pode ser detalhado a partir das experiências das equipes do ISP que trabalham na área de gestão educacional. Nos inúmeros contatos com gestores, através de cursos, eventos e apoio técnico a secretarias municipais de educação, essa situação se confirma, o que tem levado a uma demanda crescente dos serviços desse Centro, particularmente nos momentos em que se iniciam as novas gestões da educação municipal.

Fica evidente uma situação de despreparo dos gestores e das equipes técnicas de secretarias municipais de educação para o enfrentamento não só das carências educacionais históricas dos municípios, como, principalmente, para fazer frente às exigências legais que se põem para a gestão da educação municipal. Essas dificuldades se somam a um processo cíclico de descontinuidades e rupturas, propiciadas pela substituição, a cada quatro anos, das gestões municipais. O que deveria ser um processo salutar de alternância democrática se transforma num arranjo perverso de substituição de titulares e, principalmente, das equipes gestoras das secretarias de educação e, com isso, do estabelecimento de novas prioridades,

---

<sup>24</sup> Idem, p. 66-7.

novas formas de gestão, novos projetos, novos interesses políticos. Ou seja, um recomeçar cíclico que causa descontinuidades e rupturas em vários âmbitos da gestão educacional, mesmo quando a gestão subsequente integra o mesmo grupo político da gestão anterior.

A primeira característica visível desse processo é a descontinuidade administrativa. Ela se caracteriza não apenas pela mudança do titular da gestão educacional, mas por um processo de substituição de todos os titulares de cargos intermediários, chamados “de confiança” e, com isso, às vezes, de todos os quadros técnicos do órgão gestor. Como, nos pequenos municípios, não há uma disponibilidade de pessoal técnico qualificado para constituir os quadros da gestão, os critérios de escolha se vinculam à fidelidade partidária e a vínculos pessoais ou de parentesco. Em alguns municípios, esse processo é devastador. Os que “saem”, quando o seu grupo político perdeu as eleições, tratam de dificultar ao máximo a tarefa dos que estão “chegando” e, para isso, não hesitam em se apropriar de documentos, arquivos, registros e até mesmo subtrair equipamentos e mobiliário do órgão gestor. Os que “chegam”, por seu turno, mesmo denunciando esse processo apenas para captar dividendos políticos, tratam de apagar os vestígios da gestão anterior e “começar tudo de novo”. Com isso, várias atividades são comprometidas gravemente. Não há a consciência de que, na esfera pública, se exige a continuidade da prestação de serviços, e que os gestores são servidores públicos, com deveres, obrigações e responsabilidades em relação aos bens e serviços prestados.

Um dos grandes prejuízos advindos dessa situação recorrente, no âmbito do planejamento, é o comprometimento da construção de um projeto educacional de médio ou longo prazo para o município. No caso da Bahia, há exemplos de municípios em que o prefeito empossado em 2005 providenciou a retirada do projeto de Plano Municipal de Educação, elaborado na gestão anterior, da Câmara de Vereadores, ignorando todos os processos participativos de construção desse Plano empreendidos pelas gestões anteriores. Em outros, os Planos já aprovados pelo legislativo, são inteiramente ignorados nos Planos Plurianuais ou no processo de elaboração da Lei de Diretrizes Orçamentárias. Nesse caso, a construção do PME atende apenas a uma exigência legal, constituindo-se num documento arquivado, sem conseqüências nas definições de planejamento da educação municipal. Essa descontinuidade afeta também projetos e programas específicos desenvolvidos

nas escolas do município, que frequentemente são abandonados ou substituídos. De um modo geral, a decisão por determinados programas não está vinculada às reais necessidades do município, uma vez que nem sempre são feitos diagnósticos precisos dessas necessidades.

Quanto a esse aspecto, a descontinuidade administrativa afeta também a base de dados educacionais do município, quando ela existe. Não são raros os casos em que as gestões empossadas têm de lidar com dados defasados, não confiáveis, ou até mesmo com a inexistência desses dados, particularmente no que diz respeito à aplicação de recursos financeiros, o que afeta particularmente a memória educacional do município, impedindo a consolidação de um projeto político educacional consistente.

Aliás, como já foi destacado, historicamente, nos municípios, a responsabilidade pela programação e execução financeira do setor educacional tem sido assumida pelos órgãos de administração ou de finanças do município. Essa dependência do sistema educacional em relação a outros setores da prefeitura municipal tem como principal conseqüência a redução da autonomia do órgão gestor da educação, fazendo com que a determinação de prioridades, o controle sobre as políticas educacionais e a alocação de recursos sejam feitos por pessoal de fora da área educacional. Isso prejudica a qualidade do trabalho, e pode gerar descontinuidade de políticas educacionais essenciais e reforçar a dependência direta das ações da secretaria do sistema político mais amplo.

Uma outra característica que emerge dessa situação é a descontinuidade dos processos de qualificação de pessoal. Os esforços de qualificação, através de cursos de formação inicial ou continuada e participação em eventos, tornam-se investimentos de retorno duvidoso, na medida em que as equipes qualificadas são periodicamente substituídas, geralmente por pessoas inexperientes e com formação incipiente. A rotatividade, pois, das equipes técnicas das secretarias municipais de educação, por injunções dessa natureza, constitui um entrave à melhoria da qualidade dos processos de gestão e até mesmo de qualificação de professores. Sem incluir aí os freqüentes casos de perseguição políticas aos que têm vínculos com gestões anteriores

Quando se volta o foco da análise para a gestão das unidades escolares, são perceptíveis os reflexos dessa situação, onde, igualmente, a substituição periódica de diretores de escolas provoca impactos sensíveis, positivos ou negativos. As escolas reproduzem, num âmbito micro, todas as características do sistema como um todo. Assim, nelas se refletem e se reproduzem as discontinuidades observadas na gestão de sistemas, com algumas agravantes relacionadas às mudanças do clima de gestão e a insegurança da comunidade escolar frente aos novos diretores, particularmente pela frequência com que ocorrem atos autoritários e perseguições em relação a servidores e professores.

\* \* \*

Esses são os principais desafios que certamente não serão superados apenas pelos cursos de formação continuada de gestores. Há, em curso, todo um processo de incremento à participação da sociedade civil no acompanhamento e controle das políticas públicas, e essa é a condição para que as relações entre Estado e sociedade alcancem outros patamares de qualificação. Entretanto a inclusão de um debate sobre essas questões nos currículos desses cursos certamente constituirá um reforço considerável nesses processos de democratização pelos quais se empenham hoje numerosos segmentos sociais.

## **2ª PARTE**

# **A EXPERIÊNCIA DO PROGED-UFBA NA FORMAÇÃO DE GESTORES**



## **1. Reflexões antecedentes**

Como já foi indicado, constituem antecedentes dos cursos desenvolvidos pelo PROGED as experiências de dois programas da Universidade Federal da Bahia, desenvolvidos pelo Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP), que vêm atuando no âmbito da gestão educacional: o PGP-LIDERE (Programa de Gestão Participativa) e o PRADEM (Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal). O contato, as reflexões e o trabalho desenvolvido junto a equipes de gestão – através de cursos, eventos e apoio técnico – ao lado da produção de conhecimento nessa área, divulgado em diversas publicações – forneceram as bases conceituais e metodológicas desses cursos.

Essa experiência de contato permanente com gestores de sistemas educacionais e gestores de unidades escolares permitiu dimensionar o impacto das novas configurações no cenário da educação brasileira a partir de 1998 em geral e, em particular, na situação educacional de muitos dos 417 municípios do estado da Bahia. Torna-se evidente a necessidade não só de compreensão do compromisso ético e político que os gestores educacionais devem assumir com a qualidade do ensino, mas também de dominarem novos instrumentos de planejamento e gestão.

Assim, preliminarmente, procedeu-se a uma revisão dessas experiências, através da consulta à documentação existente no programa, paralelamente a uma revisão da bibliografia disponível sobre gestão educacional, formação de gestores, educação continuada e educação à distância. Essa revisão, antes do início dos trabalhos,

permitiu à equipe do PROGED a elaboração do desenho curricular e do material dos cursos de formação continuada em 2004 e o início da oferta em 2005.

Quanto à sua natureza, os cursos de formação de gestores oferecidos pelo PROGED estão inseridos na modalidade *formação continuada*. A educação permanente, ou educação continuada, é entendida como um processo que se desenvolve ao longo da vida humana, em oposição à idéia de que a educação seria uma atividade própria de uma fase da biografia individual. Esse conceito parte do pressuposto de que o processo de aprendizagem é contínuo e transcende a escolarização formal, envolvendo práticas educacionais formais, não formais e informais, desenvolvidas por diferentes instituições através de diferentes metodologias, em diferentes momentos da vida do indivíduo. Assim, considerou-se importante levar em conta as experiências dos alunos como educadores, cujo percurso ocorreu em determinados contextos, sob determinadas condições, o que integra as aprendizagens realizadas e a sua visão de mundo.

Ao delinear a base dos cursos de formação de gestores como de *educação continuada*, partiu-se dos seguintes princípios:

*Da provisoriedade do conhecimento.* Todo conhecimento é concebido como transitório, passível de revisão, reformulação, resignificação em suma.

*Da interdisciplinaridade ou das interfaces do conhecimento.* Mesmo direcionado para um campo específico – no caso, a gestão educacional –, o processo de educação continuada deve abrir interfaces com outros campos do saber, de modo a contribuir para a construção de um patamar geral a partir do qual nexos e relações se possam estabelecer, superando-se a superficialidade e o predomínio do senso comum na avaliação das situações e na tomada de decisões.

*Da educação como espaço de construção da democracia.* A partir desse princípio, os conteúdos devem ser trabalhados na perspectiva da análise de valores éticos de respeito, solidariedade e justiça social, com vistas à realização do princípio básico da educação brasileira – a gestão democrática – e à promoção da inclusão social dos cidadãos que utilizam os serviços da educação pública.

*Da educação como processo dialógico.* A educação é entendida como um processo de construção de conhecimento, assentado em diálogos entre o aluno e a realidade micro e macro do seu entorno (professor, material instrucional, outros alunos, pessoas do seu contexto de vida e de trabalho), o que propicia leituras de mundo cada vez mais proficientes. Os cursos, portanto, privilegiam alternativas metodológicas que permitam a reciprocidade na troca de informações entre os participantes e entre eles e a equipe de coordenação.

*Da pesquisa como princípio educativo.* Como sujeito da construção do seu próprio conhecimento, o processo de aprendizagem supõe a imersão dos alunos na prática da pesquisa, como forma de diálogo com sua realidade. Assim, os cursos deverão ter sempre em conta o estabelecimento de relação entre o conhecimento apresentado e a realidade contextual dos alunos, a qual deverá constituir objeto de conhecimento e de análise.

Esses princípios devem estar articulados com outros relativos à educação a distância (EAD), na modalidade semipresencial, com suporte impresso ou veiculado *on line*.<sup>1</sup> A EAD é um modelo educativo que possibilita ao aluno promover a construção do conhecimento através de sua própria experiência, com relativa autonomia. Embora suponha a separação física entre os atores do processo de aprendizagem, deve possibilitar, entre eles, uma relação de comunicação e aprendizagem. Atualmente, registram-se muitos avanços no uso de novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), mais especificamente através da Internet, nas experiências de educação a distância. Nos cursos oferecidos, estimula-se o aluno a ampliar suas fontes de informação, de modo a imergir em novas tecnologias de informação e dominar as ferramentas necessárias para tal.

Algumas características da EAD serviram de base para a concepção pedagógica dos cursos de formação continuada de gestores:

---

<sup>1</sup> A primeira versão do material instrucional dos cursos foi elaborada, em 2004, para veiculação *on line*. Esse material já se encontra inserido em plataforma *Moodle*, pronto para oferta em 2006, pois, em 2005, os cursos foram oferecidos com suporte impresso, por limitações de infra-estrutura e acesso à internet dos municípios demandantes e da maioria dos cursistas. Nesta publicação, são considerados apenas os materiais gerados para suporte impresso, utilizados nos cursos semipresenciais oferecidos em 2005.

*Da autonomia do educando.* A educação a distância reduz a centralidade da figura do professor no processo educativo, pondo em destaque a autonomia do aprendiz, que pode escolher o quê estudar, o quê ler, e de que forma e quando fazer isso. Nesse sentido, além da revisão do papel do professor, a compreensão do papel ativo do aluno torna-se elemento de fundamental importância. Esse princípio conduz os cursos a substituírem as aulas expositivas por leituras orientadas, nas quais são inseridas atividades de compreensão, análise, aplicação e avaliação das informações. Os encontros presenciais constituem a oportunidade de dar conta dos estudos realizados, trocar informações e acrescentar elementos adicionais ao que foi estudado.

*Da necessidade de novas competências.* Como, hoje, o acesso à informação é facilitado, além de quantitativamente potencializado pela internet, a questão central deixa de ser apenas o acesso à informação, mas, sobretudo, a formação de uma atitude investigadora, crítica, comparativa e seletiva. Trata-se da construção de novos modelos, de uma nova legibilidade, não linear, por vezes paradoxal, uma nova lógica de pensar e de situar-se no mundo. Assim, a educação deve se tornar capaz de rever e ressignificar seus paradigmas. Apesar da utilização do suporte impresso, os cursos investem no estímulo à apropriação não alienada das ferramentas tecnológicas de acesso à informação.

Os cursos agregam, portanto, características de educação continuada com princípios de educação a distância. Essa perspectiva não pode ser entendida apenas com a aplicação automática de propostas pedagógicas que apenas inovam quanto à tecnologia, incorrendo num novo tecnicismo educacional, sem privilegiar a formação cidadã. Nesse sentido, apesar da atenção à forma e aos meios, decidiu-se privilegiar, nos cursos:

- a seleção de conteúdos relevantes para a compreensão crítica da realidade educacional, de forma a possibilitar intervenções efetivas nas situações que demandam transformações;
- o processo de leitura crítica dessa realidade, o que implica instaurar ou reforçar procedimentos de busca, análise e avaliação de informações, de modo a construir diagnósticos precisos e capazes de subsidiar processos efetivos de planejamento;

- o processo de busca de alternativas de solução para questões desafiadoras;
- a capacidade de planejamento, com acompanhamento e avaliação das ações empreendidas;
- a construção de compromissos com a qualidade do trabalho desenvolvido, de modo a superar a improvisação, a cópia de modelos, a cristalização de rotinas e a ausência de processos efetivos de avaliação das ações empreendidas, traços ainda muito presentes na gestão educacional brasileira.

Finalmente, cabe considerar, quanto à sua natureza acadêmica, que os cursos de formação continuada de gestores do PROGED, até o momento, são oferecidos como extensão universitária<sup>2</sup>. As universidades, para serem consideradas como tal, devem desenvolver três funções indissociáveis: ensino, pesquisa e extensão. Através do ensino, formam-se novos profissionais; através da pesquisa, implementa-se a construção do conhecimento; através da extensão, dialoga-se com a sociedade, socializando-se o conhecimento produzido e produzindo novos conhecimentos que alimentam a pesquisa.

Isso significa que os cursos de formação continuada de gestores, como atividade de extensão universitária, devem estabelecer uma interação efetiva entre a UFBA (ISP-PROGED) e a realidade educacional de municípios do estado da Bahia e de outros estados. Nessa interação, o objetivo principal é o de compartilhar o conhecimento já produzido sobre gestão educacional e, ao mesmo tempo, estabelecer as bases para ampliá-lo, aprofundá-lo e qualificá-lo.

Nessa perspectiva conceitual de extensão universitária voltada para a formação de gestores, definiu-se que os cursos devem promover uma articulação entre o saber acadêmico disponível e a prática concreta desses profissionais, de modo a superar as generalizações inócuas sobre a realidade educacional, geralmente consideradas nos cursos de formação inicial ou continuada. Ganha relevo, nessa definição a necessidade de contextualização dos temas trabalhados a partir das situações reais e concretas e a interação dos cursistas com o seu lócus de atuação, com a sua comunidade de trabalho, além da troca de experiências com outros

---

<sup>2</sup> Registram-se diversas demandas de municípios no sentido de transformar esses cursos em pós-graduação lato sensu (especialização).

contextos. Assim, privilegia-se uma metodologia voltada para a construção do conhecimento contextualizado, voltado para a resolução de problemas, sem descuidar da necessária reflexão teórica.

## 2. **Matéria e forma: o desenho curricular**

- *Os conteúdos*

A referência básica para a formulação do desenho curricular foi temática. A partir de um inventário dos temas recorrentes na literatura e na legislação educacional sobre gestão e das demandas freqüentemente formuladas pelos gestores, o grupo de trabalho responsável pela concepção dos cursos optou por direcionar a formação para o estudo de temas relativos às mudanças que vêm ocorrendo tanto na dimensão pedagógica como na dimensão política e administrativa da educação brasileira. O tratamento desses temas é articulado com análises dos contextos locais desses gestores, de modo a dimensionar a distância entre a situação atual e a desejada, ou seja, o caminho a ser percorrido na melhoria da qualidade do ensino público na esfera municipal. Essa opção também se vincula com a necessidade de se articular a reflexão teórica com as demandas das situações concretas de trabalho, superando-se o senso comum, muito freqüente entre os educadores, de que “a teoria é uma coisa, a prática é outra coisa”.

Considerou-se, então, que **autonomia e gestão democrática**, como forma de se atingir os patamares de uma educação de qualidade e inclusiva, constituiriam o foco temático central, a partir do qual deveriam emergir duas vertentes temáticas, vinculadas aos dois âmbitos paralelos: gestão de sistemas educacionais e gestão de unidades escolares. Ou seja, ao longo do percurso pedagógico construído, cada tema se articularia com esse foco temático e estaria vinculado à finalidade última do empreendimento pedagógico: a melhoria da qualidade da educação brasileira.

A partir dessa base temática comum, foram selecionados os temas específicos de cada um dos cursos, guardando-se, em todos, não apenas a articulação com essa base, presente e reforçada no tratamento de cada tema, mas um paralelismo entre eles, correspondente aos respectivos âmbitos da gestão. Cada uma dessas duas

vertentes específicas comporta três blocos: os âmbitos do trabalho (o sistema municipal de ensino e a escola); os processos de gestão nesses âmbitos (a gestão do sistema municipal de ensino e a gestão de unidades escolares); e o papel do gestor nesses âmbitos (o papel do gestor de sistemas educacionais e o papel do gestor de unidades escolares).

Adotou-se, na distribuição desses temas para fins de planejamento pedagógico dos cursos, uma estrutura modular, que pode ser visualizada no quadro apresentado a seguir.

QUADRO 1 – Estrutura Modular dos cursos de formação de gestores educacionais – PROGED/ISP-UFBA

	<p><b>O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</b>  <b>Módulo 1</b> – O contexto atual da educação brasileira</p>	
<p><b>O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO</b>  <b>Módulo 2</b> – A gestão do sistema municipal de ensino.</p>		<p><b>A ESCOLA</b>  <b>Módulo 2</b> – O contexto educacional, a necessária relação entre escola, cultura e cidadania</p>
<p><b>A GESTÃO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO</b>  <b>Módulo 3</b> – A gestão da educação municipal: regime de colaboração, articulação institucional, autonomia municipal.  <b>Módulo 4</b> – Gestão de redes e sistemas municipais de educação.  <b>Módulo 5</b> – Financiamento da educação pública municipal.  <b>Módulo 6</b> – A gestão da rede escolar.  <b>Módulo 7</b> – Gestão de pessoal da educação pública municipal.  <b>Módulo 8</b> – O acompanhamento e a avaliação da educação do município.  <b>Módulo 9</b> – Avaliação de sistemas educacionais</p>		<p><b>A GESTÃO DA ESCOLA</b>  <b>Módulo 3</b> – A gestão da escola.  <b>Módulo 4</b> – A gestão do ambiente físico da escola.  <b>Módulo 5</b> – A gestão e o desenvolvimento de pessoas na escola.  <b>Módulo 6</b> – A autonomia financeira das escolas.  <b>Módulo 7</b> – A construção do projeto político-pedagógico da escola.  <b>Módulo 8</b> – A avaliação da aprendizagem na escola.  <b>Módulo 9</b> – A convivência na escola</p>
<p><b>O PAPEL DO GESTOR DE SISTEMAS EDUCACIONAIS</b>  <b>Módulo 10</b> – Papel e responsabilidades do gestor no sistema municipal de educação.</p>		<p><b>O PAPEL DO GESTOR DE UNIDADES ESCOLARES</b>  <b>Módulo 10</b> – Papel e responsabilidades do gestor da unidade escolar.</p>

Nesse desenho, o módulo é constituído de um conjunto de informações e atividades vinculado a um tema, expresso de forma sintética no seu título. Inicialmente, foram elaboradas ementas referentes a cada módulo, que serviram de guia para a elaboração de textos geradores, os quais constituíram a base para a elaboração do material instrucional correspondente a cada módulo, tanto na versão para a veiculação *on line*<sup>3</sup>, quanto na versão impressa.

Os quadros 2 e 3, a seguir, apresentam o ementário dos dois cursos.

QUADRO 2 – Ementas dos módulos do curso de formação de gestores de sistemas educacionais - PROGED/ISP-UFBA

Título do módulo	Ementa
1. O contexto atual da educação brasileira.	Desafios e perspectivas atuais da educação brasileira. A educação brasileira do período colonial até a atualidade. Raízes históricas dos problemas da educação brasileira. Novos marcos da educação nacional: Constituição da 1988, LDB/96 e PNE.
2. O contexto da educação no município	O regime municipal brasileiro: antecedentes históricos e configuração atual. Alternativas de configuração da educação municipal: rede ou sistema. O planejamento, a implementação e a avaliação de políticas públicas de educação no município. Orçamento municipal e políticas públicas.
3. A gestão da educação municipal: regime de colaboração, articulação institucional, autonomia financeira.	O regime de colaboração: formas de implementação. A secretaria de educação e os demais segmentos da educação municipal. A autonomia de gestão de recursos financeiros. O fundo municipal de educação.
4. Gestão de redes e sistemas municipais de educação	Centralização e descentralização. Municipalização da educação. Novas perspectivas de gestão educacional. O planejamento. O plano municipal de educação. As informações educacionais e o processo de planejamento. A representação e a articulação institucional na gestão do município. Relações entre o órgão de gestão e as unidades escolares.
5. Financiamento da educação pública municipal	Garantias constitucionais de financiamento da educação pública. A aplicação dos recursos: prioridades. O FUNDEF: papel e impactos na educação municipal. O Conselho do FUNDEF. Programas suplementares para o ensino fundamental. Salário-Educação. O controle de aplicação dos recursos públicos de educação.
6. A gestão da rede escolar.	Fatores envolvidos na gestão da rede escolar. Padrões mínimos de qualidade de ensino. Gestão pedagógica, planejamento, gestão de recursos materiais, gestão de pessoal, gestão de recursos financeiros da rede escolar.
7. Gestão de pessoal da educação pública municipal.	Elementos básicos da gestão de pessoal. Planejamento das necessidades de pessoal. Disposições normativas básicas sobre servidores públicos do magistério. A carreira no serviço público. Planos de carreira. Formação inicial, formação continuada e avaliação de desempenho.
8. O acompanhamento e a avaliação da educação do município.	A gestão com foco prioritário na aprendizagem. Aspectos a serem considerados no acompanhamento e avaliação da educação do município: a dinâmica curricular; capacitação de pessoal técnico e de apoio pedagógico. A rede física.
9. Avaliação de sistemas educacionais	Avaliação de sistemas e sistema de avaliação. Características de um sistema de avaliação. O planejamento de um sistema de avaliação. Experiências de avaliação em larga escala no Brasil.
10. Papel e responsabilidades do gestor no sistema municipal de educação.	O gestor e o processo de descentralização. Papel político do secretário de educação. Dimensão pedagógica do papel de secretário municipal de educação. A coordenação e a representação política. O planejamento e a avaliação. O desenvolvimento da gestão escolar. A gestão administrativa e dos recursos.

<sup>3</sup> Na realidade, a primeira versão elaborada foi para veiculação *on line*. Essa versão foi adaptada para veiculação impressa, através da substituição das ferramentas.

QUADRO 3 – Ementas dos módulos do curso de formação de gestores de unidades escolares –  
PROGED/ISP-UFBA

Título do módulo	Ementa
1. O contexto atual da educação brasileira.	Desafios e perspectivas atuais da educação brasileira. A educação brasileira do período colonial até a atualidade. Raízes históricas dos problemas da educação brasileira. A escola brasileira do século passado: a educação escolar. Transformações da educação na transição do século XX para o XXI. Novos marcos da educação nacional: Constituição de 1988, LDB/96 e PNE.
2. O contexto educacional: a necessária relação entre escola, cultura e cidadania.	A centralidade do conhecimento na sociedade contemporânea: implicações para a organização escolar. A função social da escola para além da transmissão do conhecimento: a construção de uma nova escola e de uma nova cultura. A construção de uma escola inclusiva. As especificidades da escola no atendimento aos diferentes níveis e modalidades de ensino.
3. A gestão da escola	Atividades e processos desenvolvidos no interior da escola. O planejamento na escola: instrumentos e processos. O exercício da gestão democrática no âmbito da escola. Aspectos e âmbitos da gestão escolar.
4. A gestão do ambiente físico da escola	Relações entre a gestão do ambiente físico escolar e as atividades pedagógicas. O planejamento da gestão do ambiente físico da escola. A gestão de material e de patrimônio. Parcerias na gestão do ambiente físico da escola.
5. A gestão e o desenvolvimento de pessoas na escola.	A função social da escola e o desenvolvimento de pessoas. Clima de trabalho e mudanças nos processos desenvolvidos na escola. O protagonismo juvenil como estratégia para o desenvolvimento de pessoas. Relações entre políticas públicas e o desenvolvimento de pessoas.
6. Autonomia financeira das escolas	Transformações ocorridas nas concepções e práticas da gestão escolar. A autonomia das escolas. A autonomia financeira da escola. Autonomia e gestão democrática. O planejamento da utilização dos recursos. A contratação de fornecimento de bens e serviços. A prestação de contas. Outras fontes de recursos para a escola.
7. A construção do projeto político-pedagógico da escola	O projeto político-pedagógico: significado e importância para a escola. A construção do projeto político-pedagógico: o cidadão que se quer formar; a identidade da escola; o currículo escolar; a orientação didática; formas de organização do ensino; parâmetros de avaliação. A estrutura de um projeto político-pedagógico. Condições para a construção e a operacionalização do projeto político-pedagógico. O regimento escolar.
8. A avaliação da aprendizagem na escola	Ritos e rituais de avaliação nas escolas. Para que avaliar os alunos. Relações entre conhecimento, sujeito do conhecimento, ensino, aprendizagem e avaliação. Tipos, procedimentos e instrumentos de avaliação. Especificidades na avaliação: avaliação na educação infantil; avaliação em classes multisseriadas; avaliação em classes de jovens e adultos; avaliação de alunos portadores de necessidades especiais. A construção de parâmetros de avaliação para uma unidade escolar.
9. Convivência na escola: o papel do gestor	Violência e cultura de paz na escola. Como se apresenta a convivência na escola. A superação do fatalismo: uma visão de futuro. Conceitos e preconceitos existentes a respeito da escola. Princípios que podem fundamentar novas práticas de gestão: a construção de um Pacto de Convivência na escola.
10. Papel e responsabilidades do gestor de unidade escolar	Responsabilidades de um gestor na perspectiva de uma gestão democrática. A escola eficaz: indicadores de eficácia da escola. Autoridade sem autoritarismo: o grande desafio da gestão escolar.

Foi elaborado ainda, para os dois cursos, um *Módulo 11 – Textos de referência*, que constitui uma antologia de textos da legislação educacional brasileira e outros textos mencionados nos módulos, para consulta, a ser atualizada periodicamente.

Os documentos desse módulo, utilizados nos cursos com suporte impresso<sup>4</sup>, correspondem aos *links* do curso a ser veiculado *on line*. Seu conteúdo está registrado no quadro 4, a seguir.

QUADRO 4 - Documentos reproduzidos totalmente ou em parte no módulo 11 dos cursos de formação de gestores – PROGED/ISP-UFBA.

- \* Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (trechos).
- \* Ato das disposições constitucionais transitórias (ADCT).
- \* Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB (trechos)
- \* Lei 10.172/01 e Plano Nacional de Educação (trechos)
- \* Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996(FUNDEF)
- \* Lei nº 9.786 - de 18 de dezembro de 1998 (Altera Salário Educação)
- \* Lei n.º 9.475, de 22 de julho de 1997 (altera LDB)
- \* Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (Diretrizes para Educação Especial)
- \* Resolução nº 1/2000 – CNE/CEB de 5 de julho de 2000 (Diretrizes Curriculares para EJA)
- \* Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2000 (Diretrizes para a Educação do Campo)
- \* Emenda Constitucional Nº 14, de 12 de Setembro de 1996 (altera o ADCT)
- \* Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Altera LDB – inclui História e Cultura Afro-Brasileira)
- \* Lei Nº 8.666, de 21 de Junho de 1993 (Institui normas para licitações e contratos da Administração Pública).
- \* Resolução CEB nº 2 de 19 de Abril de 1998 (Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal).
- \* Resolução nº 1 de 17 de Junho de 2004 (Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana).
- \* Decreto nº 3.298, de 20 de Dezembro de 1999 (Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências).
- \* Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos.
- \* Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Tailândia).
- \* O Marco de Ação de Dakar.
- \* Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- \* Resolução n.º 3, de 8 de Outubro de 1997 (Diretrizes para o Novo Plano de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios)

## • *Os objetivos*

Os objetivos dos dois cursos foram estabelecidos a partir de um levantamento das funções e das necessidades dos gestores educacionais. Para o seu estabelecimento, tomou-se como eixo a melhoria da qualidade da educação básica e o aperfeiçoamento dos processos de gestão educacional.

<sup>4</sup> Para os cursos com suporte impresso, ele é disponibilizado para os cursistas em disquete.

QUADRO 5 – Objetivos do curso de formação de gestores de sistemas educacionais – PROGED/ISP-UFBA.

<p><b>Objetivo geral</b> Melhoria da qualidade da Educação Básica, através da qualificação de gestores da educação municipal – secretários de educação e corpo técnico de secretarias municipais de educação, bem como de membros de conselhos da área educacional.</p> <p><b>Objetivo específico</b> Aperfeiçoamento da gestão educacional, com ênfase nos princípios da autonomia e da gestão democrática dos sistemas de educação municipal, para que se possa promover um atendimento escolar de qualidade à população, através:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• do domínio da legislação, das normas e procedimentos necessários à gestão de um sistema municipal de educação;</li><li>• do fortalecimento da função de planejamento nas Secretarias Municipais de Educação, para que suas equipes possam avaliar e rever constantemente as condições e os resultados do sistema educacional, prevendo possíveis demandas e criando alternativas financeiras, físicas e humanas para atendê-las;</li><li>• da garantia de condições adequadas para que as Secretarias Municipais de Educação possam dimensionar e gerenciar, de forma racional, eficaz e adequada aos fins da educação, seus recursos humanos, materiais e financeiros;</li><li>• do acompanhamento permanente da rede escolar do município, por meio do monitoramento (acompanhamento e avaliação) das ações empreendidas, bem como do diálogo permanente com as comunidades escolares.</li><li>• da capacitação de equipes das Secretarias de Educação para que possam fortalecer lideranças com competência técnica em conteúdos importantes tais como: financiamento, orçamento, legislação, currículo, avaliação e outros.</li></ul>
--

QUADRO 6 - Objetivos do curso de formação de gestores de unidades escolares – PROGED/ISP-UFBA.

<p><b>Objetivo geral</b> Melhoria da qualidade da Educação Básica, através da qualificação de gestores de unidades escolares – diretores, vice-diretores e secretários, bem como de outros membros de conselhos escolares.</p> <p><b>Objetivo específico</b> Aperfeiçoamento da gestão educacional de unidades escolares de Educação Básica, com ênfase nos princípios da autonomia e da gestão democrática, para que se possa promover um atendimento escolar de qualidade à população, através:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• do domínio da legislação, das normas e procedimentos necessários à gestão de uma unidade escolar, para que os gestores possam desenvolver competência técnica em conteúdos importantes tais como: financiamento, orçamento, legislação, currículo, avaliação e outros.</li><li>• do fortalecimento da função de planejamento nas unidades escolares, para que suas equipes possam avaliar e rever constantemente as condições e os resultados do trabalho pedagógico de modo a promover seu aperfeiçoamento contínuo;</li><li>• da garantia de condições adequadas para que as unidades escolares possam dimensionar e gerenciar, de forma racional, eficaz e adequada aos fins da educação, seus recursos humanos, materiais e financeiros;</li><li>• do monitoramento permanente da aprendizagem dos alunos, por meio do acompanhamento dos resultados de avaliação e das demais atividades e serviços presentes nas escolas e nas suas relações com a comunidade atendida.</li><li>• da capacitação de equipes de gestão de unidades escolares para que possam manter interlocuções produtivas e democráticas com os diversos segmentos da comunidade escolar e com os órgãos centrais gestores da educação do município – Secretaria de Educação e Conselhos da área educacional e afins.</li></ul>
---

• ***Duração e metodologia***

Cada um dos dois cursos conta com uma carga horária de 200 horas. Para as ofertas na modalidade semi-presencial com suporte impresso, essa carga horária foi distribuída da seguinte forma:

*Atividades presenciais:* 64 horas (8 encontros de 8 horas, de 15 em 15 dias)

*Atividades realizadas à distância:* 136 horas (atividades práticas desenvolvidas no contexto de trabalho do cursista, e inseridas no intervalo entre os encontros presenciais).

Os *encontros presenciais* são dedicados a atividades de diálogo entre instrutores<sup>5</sup> e cursistas a respeito do conteúdo dos módulos e das atividades realizadas. No primeiro encontro presencial, os cursistas recebem um manual com todas as informações e orientações sobre o curso, além dos dois primeiros módulos a serem trabalhados a distância e discutidos no encontro presencial seguinte. Esse procedimento se repete com os demais módulos.<sup>6</sup>

O encontro presencial não é propriamente uma aula, no sentido canônico, ou seja, uma aula expositiva ou uma palestra, pois os cursistas tiveram acesso antecipado aos módulos, para leitura e realização de atividades. Ele constitui um espaço reservado à análise dos resultados dessas atividades e à dissolução de dúvidas porventura existentes sobre o conteúdo do módulo. Por isso, recomenda-se aos instrutores a utilização dos seguintes procedimentos:

- Trabalho em pequenos grupos, para comparação das respostas (em alguns casos, as respostas referem-se a contextos diferenciados) e posterior apresentação oral, por grupo.
- Apresentação individual oral das atividades realizadas, para comparação, análise e comentários.
- Releitura de trechos dos módulos para esclarecimentos sobre passagens não compreendidas.
- Complementação de informações relevantes sobre o tema, a critério do Instrutor.

Tendo em vista essas características e os objetivos dos encontros presenciais, na metodologia utilizada é de central importância a realização das atividades indicadas

---

<sup>5</sup> Nos cursos oferecidos até o momento, não foram utilizados tutores e sim instrutores, professores da universidade e profissionais que trabalham na área de gestão, muitos deles autores do material instrucional. Essa decisão agregou elementos importantes na avaliação do material.

<sup>6</sup> Geralmente, cada módulo corresponde a quatro horas de trabalho nos encontros presenciais. Entretanto, para alguns módulos de conteúdo mais complexo, são dedicadas oito horas.

no módulo e o registro escrito dos resultados dessas atividades para exposição em sala de aula, comentários e entrega ao instrutor para acompanhamento e avaliação por parte da equipe de coordenação.

As *atividades a distância* são realizadas pelos cursistas no seu contexto de vida e de trabalho. Para isso, o cursista deverá estabelecer uma rotina de estudo e trabalho com o módulo, de forma a poder dar conta do que é solicitado. A esse respeito, no Manual do Cursista sugere-se que esse trabalho seja desenvolvido a partir de:

1. *Leitura atenta do módulo* (individualmente ou em grupo), para compreender os diversos aspectos do tema tratado e as atividades propostas. Chama-se a atenção que essa não pode ser uma leitura superficial, aligeirada, e sim uma leitura em profundidade, grifando-se trechos importantes, marcando trechos não compreendidos (para apresentar as dúvidas no encontro presencial), identificando com clareza o que se pede nas atividades, consultando os textos de referência do Módulo 11. Como, geralmente, são dois módulos trabalhados de cada vez, e há duas semanas de intervalo entre um encontro presencial e outro, sugere-se que o cursista dedique aproximadamente uma semana ao trabalho com cada módulo.

2. *Realização das atividades indicadas nos módulos*. As atividades indicadas em cada módulo deverão ser registradas por escrito e trazidas para o encontro presencial. Essas atividades práticas são de uma dupla natureza: ou exigem o registro por escrito de reflexões do cursista a respeito do tema tratado, ou solicitam a interação do cursista com a sua realidade, o seu contexto de trabalho para obter informações, coletar dados, registrar depoimentos e opiniões. Como os encontros presenciais serão centrados nas atividades realizadas, ressalta-se a importância do cumprimento das tarefas indicadas nessas atividades, sem o que haverá sério prejuízo no desempenho do cursista em relação à sua aprendizagem.

- *Avaliação*

O acompanhamento e a avaliação dos cursos semi-presenciais com suporte impresso foi realizado pela equipe de coordenação, constituída de dois coordenadores, dois bolsistas e dois estagiários, através do registro das opiniões e sugestões

dos cursistas, do registro das situações levantadas nos encontros presenciais e na análise dos produtos referentes às atividades dos módulos, para verificação do cumprimento dos objetivos. O curso (material, atividades, o desempenho da equipe, desempenho dos instrutores) é, pois permanentemente avaliado pelos cursistas durante a sua execução e também no final. Esses registros de acompanhamento e avaliação<sup>7</sup> são de extrema importância para o aperfeiçoamento dos cursos.

A avaliação do desempenho dos cursistas é realizada de duas formas:

- a processual, efetivada pela equipe de coordenação ao longo do curso, a partir da leitura das atividades realizadas em cada módulo, consignadas em portfólio individual de cada cursista;
- a final, a partir da aplicação de instrumento de avaliação em situação presencial.<sup>8</sup>

A certificação é emitida pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal da Bahia, para os cursistas que:

- cumprirem, no mínimo, 75% da carga horária presencial;
- realizarem, no mínimo, 75% das atividades propostas nos módulos;
- obtiverem rendimento igual ou superior a sete (7,0) no conjunto das tarefas realizadas durante o curso (peso 7) e na avaliação final (peso 3).

### • *A construção do material instrucional*

Após o delineamento das características dos cursos, partiu-se para a elaboração do material instrucional. Foram contatados especialistas em gestão de várias instituições para a elaboração dos textos que seriam geradores dos módulos. Essa decisão se vincula à necessidade de contar também com visões de especialistas na área, externas ao programa, superando, de certa forma, o tratamento endógeno das questões e ampliando as perspectivas de abordagem dos temas propostos. Por outro lado, a elaboração dos módulos deveria atender a certos requisitos pedagógicos relacionados à natureza dos cursos, cujo domínio é específico e representaria

---

<sup>7</sup> Em cada módulo há uma seção final, denominada *Opine*, em que o cursista avalia o material instrucional. Há ainda instrumentos de avaliação dos encontros presenciais e do curso como um todo.

<sup>8</sup> Não foi realizada avaliação diagnóstica, por restrições de tempo entre o fechamento das inscrições e o início do curso, o que deverá ser planejado para as próximas ofertas.

uma segunda etapa da elaboração do material. O texto gerador, portanto, é um material de base, cujo foco é o tratamento de determinado tema sob a forma de artigo ou ensaio, com extensão de 10 a 15 páginas e indicações bibliográficas. Assim, a partir das ementas propostas, foram elaborados dezenove textos geradores, já que o módulo 1 é comum aos dois cursos e o módulo 11 uma coletânea de textos elaborada pela equipe de coordenação, a partir das referências existentes nos módulos.

Enquanto esses textos eram elaborados, a equipe debruçou-se na definição das características dos módulos, material instrucional básico dos cursos, inicialmente destinados à veiculação em plataforma virtual e posteriormente adaptados como suporte impresso. Emerge, então, a figura do professor-produtor de módulos, cuja tarefa foi, a partir do texto gerador, dar a forma e a estrutura do material didático a ser utilizado nos cursos.

Para efeito de unidade de estilo de elaboração, foram estabelecidas algumas características a serem atendidas. Recomendou-se o uso de uma linguagem coloquial culta, leve, clara objetiva, considerando sempre as características dos alunos (gestores de sistemas educacionais e gestores de unidades escolares). Recomendou-se ainda evitar jargões e elaborar remissões (como *links* ou notas) para elucidação do sentido de termos específicos e siglas, ou esclarecimentos marginais.

A produção do módulo teve como propósito a criação de um ambiente de aprendizagem a distância, cujo centro é o aluno, com um papel ativo no ato de construir seu conhecimento, numa dimensão formativa e não apenas informativa. Nesse sentido, o material foi concebido para conduzir o aluno a:

- Aprender a aprender.
- Estabelecer relações.
- Dar sentido à informação.
- Fazer interconexões entre sua experiência e o tema tratado.
- Dialogar com o instrutor ou tutor e com outros interlocutores.
- Desenvolver mecanismos de análise da realidade.
- Desenvolver mecanismos de avaliação de fatos ou situações.
- Desenvolver uma prática investigativa.

Nesse sentido, um conjunto de estratégias deveria ser utilizado no material:

*Estratégias cognitivas:* conceituação, organização do conhecimento, (esquemas, categorias, classificações) identificação de causas e efeitos, analogias, associações (entre o conhecido e o desconhecido).

*Estratégias metacognitivas* (de aprendizagem): hábitos de estudo, disciplina de estudo, organização do tempo de maneira proveitosa.

*Estratégias lingüísticas:* ler com compreensão (visão panorâmica do texto, identificação de tópicos importantes, organização da informação, construção de inferências, etc.).

*Estratégias afetivas:* confiança, afastamento do medo de errar, disposição para correr riscos e enfrentar desafios, desenvolvimento da auto-estima, da autoconfiança.

*Estratégias sociais:* processos interativos, trabalhos de grupo, troca de informações.

Delineou-se, então, a estrutura básica dos módulos, cujos elementos são apresentados e caracterizados no quadro a seguir:

QUADRO 7 - Estrutura dos módulos – cursos de formação continuada de gestores – PROGED/ISP-UFBA

Elemento da estrutura	Características
TÍTULO DO MÓDULO	Expressão sintética, objetiva, capaz de dar uma idéia global do tema a ser tratado. Pode ser formulado como uma pergunta.
EPIGRAFE CURTA	Citação de trecho de autor da literatura em língua portuguesa, como forma de criar campos de reflexão paralela. Os trechos citados são remetidos a notas ou links com breve informação sobre autor e obra.
INTRODUÇÃO DO MÓDULO	Contato com o aluno. Linguagem coloquial culta, informações gerais sobre o tema do módulo, sua relevância e os objetivos a serem atingidos. Exortação: bom trabalho! (ou outra).
CORPO DO MÓDULO	O corpo do módulo é constituído de pequenos textos ou segmentos, com informações e propostas de atividades. Elaborados em linguagem coloquial culta, simples, direta, informal. A produção desses textos tem como ponto de partida os textos geradores, elaborados por especialistas. O trabalho do produtor do módulo é a transposição do gênero texto acadêmico (artigo) para o gênero hipertexto on line, ou texto didático. Todos os pequenos textos do módulo, ou segmentos, podem se constituir em hipertextos. Trata-se de um texto que traz conteúdos, chamadas links, referências a outros textos que, por sua vez, podem se conectar a outros, formando uma grande rede de textos o que representa uma tentativa de ruptura com a linearidade e um aumento da liberdade individual do leitor de construir seus caminhos de leitura.
SEGMENTOS DO MÓDULO	Esses pequenos textos (mais ou menos uma página) têm subtítulos padronizados que indicarão a ação prioritária a ser efetuada. No quadro a seguir são indicados esses subtítulos.

QUADRO 8 – Características dos segmentos do corpo dos módulos dos cursos de formação de gestores – PROGED/ISP-UFBA

Título do segmento	Características
LEIA	Segmento que tem como objetivo fornecer informações básicas, fundamentais sobre o tema, que é indicado por uma expressão ou pergunta inicial. Pode incluir tabelas, gráficos, ilustrações. Ao longo do módulo, podem ser inseridos mais de um segmento desse tipo. Para não alongar o segmento, links ou notas dão acesso a: informações secundárias, conceitos ou definições, esclarecimento de siglas, ou remissão a outros textos. É encerrado com a proposição de atividades a serem realizadas pelo aluno que revelem a identificação das informações mais relevantes.
PENSE	Tem como objetivo provocar compreensão e a reflexão sobre algum aspecto do tema tratado. Ao contrário do segmento anterior, este deverá fornecer as bases para inferências a respeito do tema (aquilo que está subjacente à informação) e conduzir à compreensão ou interpretação da informação. É encerrado com a proposição de atividades a serem realizadas pelo aluno que revelem a compreensão do fato ou aspecto abordado.
OBSERVE	Tem como objetivo estimular processos analíticos em relação a fatos da realidade. Nesses segmentos, devem ser apresentadas análises de fatos e exemplos comentados, de forma a inserir o aluno em processos e mecanismos de análise (verificação de elementos que constituem uma situação ou contexto, estabelecimento de relações diretas e indiretas). É encerrado com a proposição de atividades que revelem capacidade de observação de processos analíticos.
ANALISE	Nesse segmento, o aluno é chamado a efetuar a análise de situações, tal como foi apresentado no item anterior. Trata-se de uma atividade de aplicação. Serão apresentadas situações-problema, de preferência baseadas em fatos e dados extraídos da realidade, para que o aluno os analise, identificando seus elementos básicos, estabelecendo relações e levantando hipóteses causais. O aluno também poderá ser convidado a indicar um fato da sua realidade e analisá-lo. É encerrado com a proposição de atividades que revelem capacidade de análise.
FALE COM ALGUÉM	Estímulo à interação do aluno com colegas, ou pessoas próximas, da comunidade ou colegas de trabalho, a respeito do tema do módulo. Ele pode ser estimulado a conversas informais, entrevistas não estruturadas, sendo orientado a registrar os resultados e trazer para o encontro presencial. No caso de curso on line, poderá dialogar com outros cursistas através de chat ou grupo de discussão.
FALE CONOSCO	Nesse segmento, são retomados os objetivos do módulo e proposta uma atividade que permita verificar a aprendizagem efetivada e as dúvidas que ainda restam sobre o tema. Conduz a um diálogo do aluno com o tutor ou instrutor, que dará um retorno para o cursista, considerando o módulo cumprido, tecendo considerações sobre o seu desempenho e encaminhando-o ao módulo seguinte.
OPINE	Nesse texto, o cursista será convidado a relatar como foi o seu percurso no módulo, o que aprendeu, suas dificuldades com o módulo e com o veículo (acesso à Internet, uso das ferramentas). Deverá também ser solicitado a opinar sobre o material. São elementos a serem agregados numa avaliação do material e do curso.
SAIBA MAIS	Nesta parte, será apresentada uma bibliografia, ou possibilitado o acesso a outros textos, a outras informações adicionais.

Sugeriu-se, um roteiro de trabalho para a produção dos módulos, ou seja, a transposição do texto gerador para o material instrucional:

- Leitura intensiva do texto gerador, para identificar unidades de conteúdo que constituirão as partes do módulo.
- Criação de um título para cada parte, preferencialmente sob a forma de pergunta, ou questão.
- Identificação, em cada parte, da natureza do objetivo a ser cumprido. Definição do subtítulo correspondente (leia, pense, observe, analise, fale com alguém, fale conosco, opine, etc.).
- Montagem da seqüência do módulo (não necessariamente a do texto gerador) com indicação do objetivo, o título de cada parte e os segmentos de texto.
- Ajuste da linguagem, com identificação das informações essenciais que devem ficar no texto e as remissões necessárias. Observação da sintaxe do texto, da linguagem, do estilo. Cada segmento do módulo não deve ser muito extenso e deverá conter apenas o essencial. As partes eliminadas do texto gerador, se importantes, podem constituir remissões. Na literatura sobre produção de material para educação a distância ou *on line*, alguns conselhos são recorrentes: ser sucinto; não escrever mais que 50% do texto que se destinaria a uma publicação impressa; escrever um texto para ser “escaneado” (lido rapidamente, conciso, objetivo); não exigir que os leitores leiam grandes blocos de texto contínuo; usar recursos de hipertexto para reduzir ou separar uma informação muito longa em vários segmentos; usar, sempre que for necessário, recursos paralelos de remissão para verbetes ou para textos maiores e tabelas de dados.
- Formulação das atividades referentes a cada parte.
- Listagem das remissões: glossário de termos, siglas, referências bibliográficas, textos geradores, biblioteca virtual.

### • ***A leitura crítica dos módulos***

Concluída a elaboração dos módulos, não foi possível realizar uma pré-testagem de todo o material<sup>9</sup>, antes da primeira aplicação. Partiu-se, então para a alternati-

---

<sup>9</sup> Alguns módulos foram utilizados num curso de formação de tutores oferecido pelo PROGED, o que representou uma forma de pré-teste, embora não tenha sido testado o conjunto do material.

va de proceder a uma leitura crítica não apenas da equipe, mas, quando foi possível, por pessoas que não tinham participado da elaboração.

O Leitor Crítico do módulo recebeu, para cada módulo a ser analisado: o texto gerador do módulo, a orientação fornecida aos produtores dos módulos, o módulo elaborado na sua forma final.

Sugeriu-se, para o trabalho de leitura crítica dos módulos, a seguinte metodologia:

- Leitura do texto gerador, para tomada de conhecimento do tema e do tratamento que foi dado.
- Leitura do módulo, para identificar se o trabalho de transposição do texto gerador para o módulo foi fiel ao conteúdo e às informações existentes. Identificar se as informações mais importantes foram mantidas.
- Análise da estrutura do módulo, para verificar se a titulação, o texto e as atividades propostas em cada segmento correspondem aos conceitos definidos (leia, pense, observe, analise, fale com alguém, fale conosco, opine, etc.). Observação da formulação das atividades referentes a cada parte.
- Análise da extensão do módulo e da extensão de seus segmentos.
- Análise das questões e (ou) títulos atribuídos a cada segmento e sua articulação com o texto.
- Análise da linguagem do módulo, para verificar estilo, clareza, fluência e adequação pedagógica.
- Análise da seqüência do módulo (não necessariamente a do texto gerador) e sua propriedade.
- Análise das remissões: propriedade, necessidade, clareza.

Como produto final da leitura crítica, foram elaborados pareceres críticos, com sugestões dos ajustes considerados necessários.

- ***As revisões do material***

A cada oferta, vêm sendo feitas revisões no material, realizadas pela equipe de coordenação. Essas alterações dizem respeito a pequenas correções e inclusões. Até a última oferta, as mudanças mais significativas dizem respeito às atividades propostas nos módulos, por sugestão dos próprios cursistas, que sugeriram a consolidação, no final dos módulos, de todas as atividades propostas no final de cada

segmento. Há ainda algumas alterações a serem feitas, principalmente quanto à inclusão de alguns conteúdos e redimensionamento de outros, o que implica uma revisão do material como um todo, a ser feita nas próximas ofertas. De qualquer modo, trata-se de um material ainda em aberto, a ser aperfeiçoado e reformulado em função das sucessivas avaliações.

### **3. Avaliação da primeira experiência**

Como já foi destacado anteriormente, a experiência de formação de gestores educacionais no PROGED está apenas no início. Das seis turmas oferecidas, uma para gestores de sistemas e cinco para gestores de unidades escolares, apenas duas, uma de cada curso, estavam plenamente concluídas em dezembro de 2005; as demais ou estavam ainda em curso, ou em momento final de avaliação. Assim, são apresentados dados e considerações apenas sobre as duas primeiras turmas, que podem ser consideradas turmas-piloto da experiência.

- ***Turma 01 do Curso de formação continuada de gestores de sistemas educacionais***

Para a constituição dessa turma, a oferta de 40 vagas foi divulgada junto a secretarias de educação de municípios da Bahia. Apesar do interesse demonstrado, muitos candidatos terminaram desistindo de fazer o curso principalmente pela necessidade de virem a Salvador quinzenalmente, para os encontros presenciais, o que se tornava difícil, ou em função da distância do deslocamento, ou por motivos vinculados a compromissos de trabalho. Assim, apenas 37 vagas foram preenchidas, mas ocorrerem três casos de evasão, um deles por motivo de doença, restando 34 gestores que freqüentaram o curso até o final. Esse fato confirma uma das hipóteses levantadas pela equipe de coordenação quanto a dificuldades de realização de cursos semi-presenciais para gestores de sistemas educacionais de municípios do interior do Estado em Salvador, uma vez que as equipes de secretarias de educação de muitos municípios geralmente são muito reduzidas e há dificuldades

de afastamento, especialmente de secretários de educação, mesmo de forma intermitente, o que é agravado pelas despesas de deslocamento.<sup>10</sup>

Como o pré-requisito único para inscrição era a vinculação ao órgão central de um sistema de ensino municipal, o perfil dessa turma revela uma diversidade de situações quanto à atuação profissional dos gestores inscritos, do que se podem deprender configurações bastante diferenciadas desses órgãos e de funções nas equipes técnicas de secretarias de educação.

QUADRO 9 - Situação ocupacional dos alunos da turma 01 do curso formação continuada de gestores de sistemas educacionais

Função	Nº de cursistas	Observações
Secretário (a) municipal de educação	10	Titular da secretaria
Secretário ou assessor de gabinete de secretaria de educação	3	A denominação é variável, mas a função é a mesma: apoio direto ao titular.
Diretor de departamento ou de divisão	9	Departamento ou divisão são as instâncias de gestão vinculadas diretamente ao titular. Os âmbitos desse nível de gestão são extremamente variáveis, indo desde os níveis e modalidades de ensino até departamentos de informática e de projetos.
Coordenador e sub-coordenador de planejamento, programas ou projetos	6	Essa parece ser mais uma função do que uma instância administrativa. Criada a partir de necessidades específicas, corresponde a um grande leque de funções.
Assessor técnico	1	Pode constituir uma função diretamente vinculada ao titular, ou vinculada a departamentos. As vezes é exercida eventualmente, por profissionais que não são do quadro.
Técnico de departamento	3	Pessoal técnico, sem cargo de chefia, em exercício num departamento.
Inspetor escolar	1	Curiosamente essa denominação apareceu, e, embora ultrapassada, deve corresponder à função de supervisão.
Especialista em educação	2	Denominação vaga, função indefinida em algumas secretarias.
Diretor de escola	1	Embora a gestão da escola não fosse a direção principal do curso, essa inscrição foi aceita.
Professor	1	Trata-se de professor com perspectivas ou desejo de atuação em sistemas.
Membro de Conselho Municipal de Educação	1	Essa cursista registrou também a função de professora da rede.

À diversidade de terminologia correspondem modelos diferenciados de organização dos trabalhos nas secretarias de educação. De um modo geral, essa organização ou corresponde à manutenção, por inércia, de situações anteriores, ou responde às limitações de pessoal técnico disponível. É comum, por exemplo, encontrarem-se casos de acumulação de cargos, ou de cargos não preenchidos. Em todo

<sup>10</sup> A experiência de realização de curso para duas turmas de gestores de unidades escolares de Camaçari (BA) no próprio município, com deslocamento dos instrutores, demonstra ser essa forma a mais adequada de realização dos cursos.

caso, valeria a pena um estudo das diversas configurações estruturais e funcionais de secretarias municipais de educação, com a finalidade de melhor desenvolver programas de apoio técnico a essas instâncias de poder local<sup>11</sup>. Essa situação sugere ainda a necessidade de inclusão, entre os conteúdos dos cursos de formação continuada de gestores, de uma abordagem da estrutura e do funcionamento do órgão gestor da educação municipal e suas implicações na qualidade da gestão educacional.

Essa diversidade também se evidencia na formação dos gestores que constituíram essa primeira turma. O quadro a seguir mostra a composição do grupo por nível e área específica de formação.

QUADRO 10 - Formação dos alunos turma 01 do curso de formação continuada de gestores de sistemas educacionais – PROGED/ISP-UFBA

Nível do curso	Área do conhecimento - Especificação (tipo)	Nº de alunos	
Nível médio (5)	Magistério	3	
	Outros	2	
Graduação concluída (25)	Administração	2	
	Ciências Contábeis	1	
	Biologia	1	
	Economia	1	
	Filosofia	1	
	Geografia	1	
	Pedagogia	16	
	Serviço Social	1	
	Teologia	1	
	Não responderam	2	
	Graduação em curso (6)	Administração	1
Pedagogia		5	
Especialização concluída (12)	Avaliação	1	
	Educação de Jovens e Adultos	1	
	Gestão Educacional	1	
	Formação de Alfabetizador	1	
	Metodologia do Ensino Superior	1	
	Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação	1	
	Planejamento e Gestão	2	
	Programação do Ensino	1	
	Psicopedagogia e Metodologia do Ensino Superior	2	
	Psicopedagogia	1	
	Não respondeu	1	
	Especialização em curso (6)	Gestão em Recursos Humanos	1
		Política do Planejamento Pedagógico	1
Psicopedagogia		2	
Metodologia do Ensino Superior e Alfabetização		1	
Mestrado em curso	Distância do Ensino Superior	1	
	Ciências da Educação	1	

<sup>11</sup> Sobre esse tema, ver: PRADEM. *Organização de Secretarias Municipais de Educação: alguns subsídios*. Salvador: UFBA/Fundação Clemente Mariani/ Fundação Ford, 2005. Série Documentos 4.

Esses dados revelam a predominância do curso superior de pedagogia, tanto como curso concluído como em andamento. Então, a gestão de sistemas educacionais parece ser um dos destinos profissionais dos egressos do curso de pedagogia, o que faz vislumbrar a indicação de que a gestão educacional deve ser um tema especialmente tratado nesses cursos, não apenas como disciplina curricular, mas como foco de debates, eventos, observações, estágios, revisão da literatura sobre o assunto, produção de trabalhos e outras atividades curriculares e extracurriculares.

Por outro lado, o amplo espectro dos cursos de graduação realizados pelos gestores em exercício (ciências contábeis, biologia, economia, filosofia, geografia, serviço social e teologia) estão a indicar não ser o curso de pedagogia uma condição prévia para o exercício dessa função. Assim, torna-se evidente a necessidade de iniciativas de formação continuada e de pós-graduação para esses profissionais, com a finalidade de reduzir a improvisação na constituição das competências para o exercício dessa função.

Essa primeira turma atendeu a pessoal de sistemas educacionais de 15 municípios do estado da Bahia, o que é mostrado no quadro a seguir.

QUADRO 11 – Constituição, por município (BA), da turma 01 do curso de formação continuada de gestores de sistemas educacionais – PROGED/ISP-UFBA

Municípios	Nº de cursistas
▪ Baixa Grande	2
▪ Candeias	8
▪ Cansanção	1
▪ Feira de Santana	3
▪ Ibicoara	1
▪ Itabuna	1
▪ Itaête	3
▪ Itatim	1
▪ Itajuípe	2
▪ Laje	1
▪ Lauro de Freitas	3
▪ Mirangaba	1
▪ Mutuípe	2
▪ Ouriçangas	2
▪ São Francisco do Conde	3

No que diz respeito aos resultados da avaliação empreendida, dos 34 cursistas que freqüentaram o curso, 29 (85,3%) preencheram os requisitos de aprovação relativos a freqüência e aproveitamento. Dos cinco que não lograram aprovação final,

dois não preencheram apenas os requisitos de frequência (presença nos encontros presenciais mais cumprimento das tarefas propostas para realização a distância) e um não preencheu os requisitos de aproveitamento (nas tarefas e na avaliação final); os outros dois não preencheram ambos os requisitos.

O curso, compreendendo atividades presenciais e atividades a distância, em geral, foi bem avaliado pelos cursistas, particularmente quanto ao material didático e o desempenho dos instrutores. Foram perceptíveis as dificuldades e as resistências ao fato de ser exigida a realização das tarefas por escrito, para entrega ao instrutor e à equipe de coordenação.

Desse modo, merecem ser registrados alguns incidentes ocorridos com alguns alunos dessa turma, como dados sobre as representações de gestores de sistemas educacionais a respeito de cursos de formação continuada para esses profissionais:

- Apesar de as formas e os critérios de avaliação terem sido apresentados e discutidos no início do curso, alguns cursistas reagiram com veemência ao fato de serem exigidas tarefas consignadas por escrito, para avaliação. Alguns chegaram mesmo a considerar que esses procedimentos eram “próprios para alunos do ensino fundamental”, principalmente a atribuição de menções qualitativas ou notas.
- Percebeu-se que o status de secretário de educação ou membro de equipe técnica de secretaria de educação cria uma representação de competência e importância que não deve ser submetida a prova ou a avaliação. Também foi constante a alegação de falta de tempo para o cumprimento das tarefas, por força dos inúmeros e complexos afazeres dos cargos que ocupavam. Houve reações até agressivas, por parte de alguns cursistas, ao fato de lhes ser solicitado refazer atividades cujos objetivos não tinham sido cumpridos.
- Houve também uma reação contrária à exigência de realização individual de tarefas escritas, apesar de se recomendar que o estudo e a discussão do módulo poderiam ser realizados por grupos.

Diante de tais reações, algumas alterações foram efetivadas na forma de avaliação desse grupo, tanto relativas à computação da frequência (considerando-se

frequência a presença às atividades presenciais e a realização das tarefas, como um todo e não separadamente) como no relaxamento de alguns critérios de avaliação da qualidade do material produzido, sem perder de vista os objetivos mais importantes de cada módulo. A avaliação final, por exemplo, a elaboração de um esboço de projeto, foi realizada por grupos, a partir de um consenso entre a coordenação e a turma.

Essas alterações, de algum modo, reduziram o percentual de alunos que não cumpriram as exigências mínimas para certificação, já que apenas 5 alunos (14,7%) não receberam certificação, por não terem cumprido as exigências de frequência e (ou) aproveitamento.

A proposta de avaliação final, apresentada pela equipe de coordenação do curso de formação de gestores de sistemas educacionais resultou de um processo de discussão e negociação coletiva de extrema riqueza entre coordenação e cursistas. Essa proposta compreendia a análise do contexto profissional de cada cursista com a finalidade de construir hipóteses de trabalho a serem aplicadas nesse contexto. A atividade sugerida representou um reencontro com uma das primeiras provocações didáticas do curso, que foi a apresentação de projetos, desejos e utopias de cada um dos cursistas em relação à educação brasileira.

Essa atividade de avaliação final, que teve como propósito esboçar um Plano de Trabalho, foi realizada por todos com grande êxito, e se recomendou que esse esboço fosse o início de um projeto a ser desenvolvido em cada contexto. O quadro a seguir apresenta o roteiro desse trabalho.

QUADRO 12 - Instrumento de avaliação final aplicado à turma 01 do curso de formação de gestores de sistemas educacionais – PROGED/ISP-UFBA

<p><b>1º Momento – O curso e o percurso de cada um.</b>          - Elaborar um breve texto, dando ênfase à sua participação no curso em todos os aspectos (cumprimento das atividades, interação com os colegas, participação nas discussões, estudos extra-módulos, enfim, seu caminhar nesse processo).</p>
<p><b>2º Momento – “Dever de casa”:</b>          - Identificar problemas e desafios nas dimensões política, pedagógica e administrativo-financeira da gestão educacional do seu Município.          - Discorrer sobre esses problemas e desafios, enfatizando suas características, seus desdobramentos e suas implicações no processo educacional do seu Município.          - Indicar possibilidades de alternativas para os problemas e desafios identificados.</p>
<p><b>3º Momento – Em busca de parceiros:</b>          - Apresentação e socialização da atividade anterior;          - Identificação de problemas comuns entre as equipes gestoras de cada Município;          - Composição de grupos de trabalho.</p>
<p><b>4º Momento – Consolidando esforços coletivos em um Plano de Trabalho.</b>          Elementos que constituem o Plano de Trabalho a ser elaborado:          - <b>Justificativa</b> – Descrever de forma clara, concisa e objetiva o(s) problema(s) que constitui (em) objeto do Plano de Trabalho; a sua relação com problemas de ordem local e global; as implicações do Plano de Trabalho para os atores envolvidos; as expectativas em relação à sua aplicação e aos resultados esperados.          - <b>Objetivo Geral</b> – Identificar o objetivo maior do plano de trabalho. Esse extrapola os objetivos específicos do referido plano e deve enfatizar seus impactos e efeitos.          - <b>Objetivos Específicos</b> – Indicar benefícios de caráter duradouro para os atores envolvidos, direta ou indiretamente, com o objeto do plano de trabalho.          - <b>Metodologia</b> – Explicitar e justificar as estratégias de intervenção adotadas para a realização do plano de trabalho, evidenciando o seu caráter participativo e todo esclarecimento que julgar necessário à sua operacionalização.          - <b>Atividades</b> – Descrever as atividades a serem desenvolvidas para alcançar os objetivos específicos traçados no plano de trabalho, especificando a utilização de recursos materiais e humanos.          - <b>Metas</b> – Especificar os resultados concretos, materiais ou não, que o Plano de Trabalho se compromete a produzir e os seus respectivos quantitativos e prazos.</p>

Os planos produzidos pelos grupos, no último encontro presencial, foram analisados pela equipe de coordenação, e foi elaborado um parecer sobre cada um deles, devolvido após o término do curso. O quadro a seguir constitui um exemplo de como foram elaborados esses pareceres.

Quadro 13 – Exemplo de parecer sobre o plano de trabalho, elaborado como avaliação final do curso de formação de gestores de sistemas educacionais, turma 01 – PROGED/ISP-UFBA

<p>Caros Cursistas:</p> <p>A proposta de avaliação final, apresentada pela Equipe de Coordenação do Curso de Formação de Gestores de Sistemas Municipais de Ensino, resultou de um processo de discussão e negociação muito intenso e, por vezes, muito desgastante, mas, de extrema riqueza. Os momentos onde se discutiu o processo de avaliação do Curso foram extremamente pertinentes para a nossa formação profissional e pessoal. Por isso mesmo, acreditamos que o nosso objeto de avaliação final é exatamente a materialização dos nossos esforços, concepções e práticas.</p> <p>Todas as fases de elaboração do Plano de Trabalho sugeriram uma análise do contexto profissional onde cada um de vocês atua, justamente para que o Plano pudesse ter uma aplicabilidade. Por um lado, o Plano de Trabalho sugerido é um reencontro com a primeira provocação feita no Curso. Iniciamos nossos encontros presenciais falando dos nossos projetos, desejos e utopias, e culminamos num momento oportuno de dar o primeiro passo para viabilizá-los. Por outro lado, o Plano de Trabalho reflete as necessidades e as nossas deficiências para tornar realidade aquilo – ou parte daquilo – em que acreditamos.</p> <p>Cabe ressaltar ainda que o objetivo de esboçar um Plano de Trabalho foi atingido por todos com grande êxito. As observações feitas aqui, sugerem uma adequação dos Planos às orientações comuns de várias agências financiadoras. Se, de fato, o objeto de cada plano de trabalho apresentado se constitui em um problema, temos então a oportunidade de buscar alternativas de soluções para superá-lo.</p> <p>Certos de que esse tenha sido o entendimento de todos, encaminhamos nossas considerações de cada um dos produtos gerados no nosso último encontro para que vocês possam revê-los e, conforme o desejo e disponibilidade de cada um, operacionalizá-los.</p>
---

Desejamos sucesso na continuidade do seu processo de formação!

#### **Grupo 1 – Dimensão Política**

Os diferenciados contextos de trabalho dos integrantes desse grupo justificam a formulação de um problema que se apresenta em três dimensões: existência, implementação e avaliação do Plano Municipal de Educação. Nesse sentido, vale a pena lembrar que a constituição do objeto deste Plano deve atender às necessidades de cada realidade observada. Ou seja, o Plano de Trabalho deverá contemplar uma ou mais de uma, das três dimensões do problema apresentado.

Os argumentos apresentados na justificativa são bastante consistentes e revelam que o grupo buscou outras leituras, que não a dos módulos que compõem o Curso, para justificar a escolha do objeto. No entanto, é preciso observar que a justificativa só trata do elemento PME e da necessidade de sua elaboração. A justificativa deve ser revista na perspectiva de identificar e contextualizar quais os problemas que decorrem da inexistência, não implementação e (ou) falta de avaliação do PME.

No processo de revisão da justificativa, o primeiro parágrafo pode ser considerado um parágrafo introdutório, atentando-se apenas para os aspectos de linguagem e para não confundir a justificativa deste Plano de Trabalho com a própria justificativa do PME. Acredito também que seja necessário retomar as peculiaridades de cada uma das dimensões do problema apontado. Devem-se registrar de forma objetiva as suas configurações no âmbito do seu Município, enfatizando os seus desdobramentos e implicações na qualidade do processo educacional. Quanto ao último parágrafo, o considero deslocado no texto. Seria melhor reaproveitá-lo na discussão das dimensões do problema, e encerrar a justificativa reafirmando a necessidade e o interesse em desenvolver o Plano de Trabalho.

O Objetivo Geral está bem formulado, peço atenção apenas para os seguintes trechos:

- Garantir a efetivação de um PME... Poder-se-ia dizer: Garantir que o PME se constitua como... Garantir que o planejamento educacional seja um instrumento norteador das... Garantir a elaboração, implementação e avaliação do PME para nortear as ações... Da maneira como está dito não está claro.
- No âmbito dos órgãos, das unidades escolares do Sistema Municipal de Ensino, Objetivamente, melhor seria: No âmbito do Sistema Municipal de Ensino, já que é essa a abrangência do PME.
- ...com adequações de metas locais ao PNE. Objetivamente seria mais coerente dizer: em consonância com Plano Nacional de Educação.

Bem, em relação aos objetivos específicos é preciso chamar a atenção para a sua relação com as dimensões do objeto (problema) deste Plano. Observem que qualquer um dos objetivos específicos formulados pode ser também objetivo do PME. É bom procurar fazer um esforço para articular o objetivo específico ao problema identificado pelo Município. O terceiro deles precisa ser revisto, pois, parece mais geral do que específico.

Quanto à metodologia chamo atenção para o fato de que não basta apenas dizer que será um processo democrático e participativo, é preciso descrevê-la detalhadamente para que esses aspectos sejam evidenciados. A metodologia restringe-se a informações superficiais sobre a elaboração e aprovação do PME. Para revisá-la, recomendo retomar as dimensões do problema: se o problema é elaboração, implementação e avaliação ou as três coisas juntas. Após essa definição a metodologia deve ser reelaborada, incluindo além da abordagem as atividades que serão desenvolvidas. Não esquecer de descrever também as formas e os indicadores para a avaliação do Plano de Trabalho.

Quanto à avaliação dos cursistas em relação aos processos e instrumentos de trabalho desenvolvidos no curso, no quadro a seguir, são sumarizadas as principais observações dos cursistas, coletadas através de instrumentos aplicados durante sua realização e no final.

QUADRO 14 – Síntese<sup>12</sup> dos registros de avaliação dos alunos da T01 do curso de formação de gestores de sistemas educacionais – PROGED/ISP-UFBA

Item	Síntese das observações registradas	
Encontros presenciais	<p>Todas as interações contribuíram para o crescimento profissional dos cursistas. Os instrutores imprimiram uma interação igualitária, consequentemente um bom relacionamento, com liberdade para comunicação.</p> <p>Os colegas contribuíram trocando ideias e experiências de acordo com a realidade de cada um.</p> <p>Nos encontros presenciais, precisam ser adotadas dinâmicas mais participativas e com mais trocas de experiências.</p>	
Atividades realizadas a distância e material instrucional (módulos e atividades)	<p><b>Aspectos positivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades envolventes, que incentivem a leitura, a troca de experiências e ideias e propiciam a reflexão.</li> <li>- Atividades de fácil execução e fácil compreensão, com dificuldades mínimas.</li> <li>- Linguagem clara dos módulos, o que permite uma leitura rápida; estrutura com seqüencialidade e clareza, contribuindo para o estudo individual.</li> <li>- Atividades compatíveis e articuladas com os conteúdos abordados e que permitam diagnosticar a realidade do município.</li> </ul>	<p><b>Aspectos negativos/sugestões</b></p> <p><b>Atividades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades muito numerosas, repetitivas, complexas e cursativas.</li> <li>- Algumas atividades ultrapassam o conteúdo dos módulos.</li> <li>- Dificuldades em conseguir as informações solicitadas com terceiros.</li> <li>- Algumas atividades não problematizam o conteúdo.</li> <li>- Deveriam ser aceitas respostas de grupo.</li> </ul> <p><b>Módulos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Módulos muito resumidos; faltam textos complementares e materiais para pesquisa. Necessidade de disponibilizar não só referências bibliográficas como também referências de sites.</li> <li>- Necessidade de recorrer demasiadamente aos marcos legais.</li> <li>- Deveriam ser oferecidas sínteses dos conteúdos dos módulos; as notas poderiam estar no redap; algumas notas são desnecessárias.</li> <li>- O módulo deveria ser encadernado.</li> </ul> <p><b>Tempo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pouco tempo para muitas atividades.</li> <li>- Devido ao acúmulo de afazeres a utilização da internet foi insuficiente, principalmente para o aprofundamento bibliográfico.</li> </ul>
Conteúdos dos módulos	<p><b>Módulo 1 – O contexto atual da educação brasileira.</b> Conteúdo pertinente e significativo; estudo cronológico da educação brasileira interessante; claro e de fácil compreensão; permite a reflexão sobre a política; permite uma análise educacional atual. Precisa de maior aprofundamento. Sugestões de aspectos que merecem maior relevância: transformações nos séc. XX, XXI e período colonial; Diferença entre a LDB de 71 e 96; aprofundamento da contextualização histórica; aprofundamento da contextualização histórica a partir do século XX e balanço dos anos 90.</p> <p><b>Módulo 2 – O contexto da educação no município</b> Conteúdo interessante, significativo e pertinente de fácil compreensão, rico e proveitoso; necessário e desafiador; desperta para a necessidade de acompanhar os recursos destinados para educação no município. Assunto de difícil compreensão (por desconhecimento), complexo, necessita aprofundamento, conteúdo distante da realidade do município.</p> <p>Sugestões de temas para aprofundamento: PFA, LQA, LDO; Sistema Municipal de Ensino FUNDEF E FUNDEB; LDB e Constituição; política de estado e política de governo, alternativas para a organização da educação municipal; importância do planejamento para que as políticas educacionais se constituam em política de estado; compreensão e análise do orçamento da educação municipal; financiamento; políticas públicas para educação; políticas de governo no âmbito municipal.</p> <p><b>Módulo 3 – A gestão da educação municipal: regime de colaboração, articulação institucional, autonomia financeira.</b> Conteúdo do texto bastante pertinente à área de gestão; bom; satisfatório; bastante rico. Traz informações claras e objetivas, mas não há aprofundamentos.</p> <p><b>Módulo 6 – A gestão da rede escolar</b> Conteúdo interessante, mas há necessidade de aprofundar o assunto; atende às expectativas; valioso.</p> <p><b>Módulo 7 – Gestão de pessoal da educação pública municipal.</b> Adequação do conteúdo ao tema do módulo; pertinente e relevante; estrutura do módulo muito boa; requer bastante organização. Aspectos que poderiam ser aprofundados: instrumentos de gestão; gestão da rede escolar, de pessoal e financeira; plano de carreira; avaliação de desempenho; o papel do gestor.</p> <p><b>Módulo 8 – O acompanhamento e a avaliação da educação do município.</b> Adequação do conteúdo ao tema do módulo. Estrutura coerente e objetiva; bom; satisfatório. Aspectos que poderiam ser aprofundados: avaliação e seus indicadores; o papel do gestor educacional na avaliação; avaliação pautada na ação – reflexão – ação.</p> <p><b>Módulo 9 – Avaliação de sistemas educacionais</b> Módulo riquíssimo em conteúdo. Agressivos significativos: a clara definição deste sistema de avaliação e avaliação de sistemas; a complexidade e responsabilidade de implantar um sistema (planejamento); a importância da avaliação e do planejamento (etapas); diferenciação entre avaliação da escola e na escola; avaliação do desempenho; elaboração de um sistema de avaliação e sua importância para uma gestão democrática e os tipos de avaliação; indicadores possíveis a serem observados na avaliação.</p> <p><b>Módulo 10 – Papel e responsabilidades do gestor no sistema municipal de educação.</b> Síntese do conteúdo do curso. Coerente com sua finalidade. Contextualizado com a prática. Requer maior envolvimento do cursista, incentivando seu auto-desenvolvimento.</p>	

<sup>12</sup> A seleção das observações foi feita considerando-se não apenas a frequência como a relevância da questão levantada. Algumas observações foram transcritas na forma como foram registradas, escolhendo-se o registro mais claro dentre os que indicavam a mesma observação.

Acompanhamento e avaliação	Houve questionamentos quanto à forma e aos critérios de avaliação, bem como no que diz respeito à quantidade de atividades a serem realizadas a partir das módulos. Esses questionamentos foram considerados nas abstrações efetuadas na forma de avaliação.
Equipe de coordenação	Interação com os colegas, instrutores e outros profissionais foi satisfatória, interessante. Necessidade de a coordenação valorizar a participação em sala e reconhecer as dificuldades de realização das tarefas.
Instalações e equipamentos	Podem ser são explorados outros recursos audiovisuais que servissem para fixar e aprofundar os conhecimentos. Necessidade de diversificar ferramentas, principalmente com o uso da internet.
Instrutores	Os instrutores foram competentes; tiveram um desempenho muito bom e clararam as possíveis lacunas; houve trocas valiosas. Alguns instrutores não conseguem suscitar discussões no grupo ou não potencializam os conteúdos.

A seguir são transcritas algumas das observações registradas pelos cursistas, selecionadas a partir da sua relevância na avaliação do curso.

*“A cada encontro levo para meu município novas perspectivas no processo de gestão como meio eficaz de desenvolvimento e interação com a comunidade escolar.”*

*“A necessidade de consultar os marcos legais compromete a realização das atividades, por demandar muito tempo para isso.”*

*“A Secretaria Municipal de Educação deve ser o órgão responsável pela avaliação do sistema educacional, estabelecendo integração entre seus componentes em relação ao que será avaliado.”*

*“Algumas questões são vazias, e não há retorno do que escrevemos, parece algo somente para se avaliar.”*

*“Aprendi muito sobre questões relativas à avaliação de uma forma geral, e isto serve para enriquecer sobremaneira o meu eu profissional e soerguer minha auto-estima.”*

*“As dificuldades surgiram nas questões que apresentavam um alto nível de complexidade, isso por exigir conhecimento da legislação. E assim houve a necessidade de utilizar recursos para melhor entendimento, ficando algumas dúvidas que espero serem sanadas durante as aulas presenciais com os instrutores.”*

*“As ferramentas poderiam ser mais diversificadas principalmente em relação ao o uso da internet, mas isso não comprometeu a aprendizagem, pois optaram pelo registro escrito das atividades.”*

*“As respostas que requerem ajuda de terceiros são complicadas de serem efetuadas devido à resistência das pessoas em se pronunciarem.”*

*“Aspecto importante que ressalto é o conhecimento das leis e a interpretação destas para a compreensão do funcionamento do sistema municipal de ensino. Porém sinto a necessidade de aprofundar as questões de financiamento e funcionamento do FUNDEF.”*

*“Considero interessante a forma como os organizadores expõem os tópicos, e mais, quando nos dão a oportunidade de questionar e avaliar; afinal, por mais que os conteúdos sejam adequados, é necessário que busquemos outras fontes.”*

*“Constata-se claramente a ausência do planejamento e da avaliação nas esferas públicas. Hoje sinto cada vez mais a necessidade de planejar, reestruturar as equipes de trabalho, inclusive criando algumas subfunções.”*

*“Desde o primeiro encontro, o curso me despertou para a busca de novos conhecimentos. Apesar de já constituirmos um sistema educacional, termos PME, colegiados, ainda temos muito a caminhar.”*

*“Dificuldades: as pessoas entrevistadas por vezes tinham medo de falar.”*

*“É massificante o número de atividades propostas por módulo. Creio que essa façanha, de concluir todas as atividades, seja possível para aquelas pessoas que estão enfronhadas com o assunto, cabendo aí uma reflexão da coordenação. O tempo sugerido só nos permite uma reflexão superficial, e o fato de muitas tarefas propostas dependerem da informação e disponibilidade de terceiros fica ainda mais difícil concluir o módulo.”*

*“Em relação ao conteúdo deveria haver uma orientação prática dos diferentes aspectos que são observados para que haja melhor compreensão dos gestores.”*

*“Está faltando darem o retorno das atividades, não se pode avaliar o cursista somente pelo que fala em sala ou pelas atividades. Avaliar é um processo que requer cautela e cuidado.”*

*“Este curso está sendo muito bom para o aperfeiçoamento de meus conhecimentos. A distância de onde é realizado o curso e a demanda do trabalho na Secretaria dificulta a conciliação das tarefas.”*

*“Este curso está sendo muito importante. O módulo 3 deixou claras muitas*

dúvidas, principalmente sobre sistema educacional, regime de colaboração, além da forma como se estrutura a Secretaria Municipal de meu município. Gostaria que tal assunto fosse retomado em momentos posteriores.”

“Este módulo (10) requer maior envolvimento do cursista, incentivando seu auto-desenvolvimento. Porém gostaria que a coordenação do curso reconhecesse os entraves de cada município em desenvolver as atividades propostas, e valorizasse a participação em sala, empenho, desenvolvimento pessoal e atuação. Aponta-se a necessidade de rever o processo da EAD, pois não se utilizou da internet como meio de aproximação do cursista com o tutor.”

“Gostei da forma como consideram o Secretário responsável direto pela educação de seu município.”

“Numa prática exemplar de gestão democrática a equipe de coordenação manteve-se firme no objetivo da qualidade do projeto, enfrentando dificuldades e orientando, corrigindo e dando oportunidade de alteração, caso fosse necessário, além de esclarecer pontos polêmicos e dissipar algumas dúvidas.”

“O aprendizado foi muito grande e tenho convicção que todos os colegas e instrutores colaboraram para este aprendizado. Fico triste que nossos gestores escolares não estão ainda preparados para elaborar e aplicar uma avaliação.”

“O grande número de atividades representou um desafio, mas que espero ter superado com êxito.”

“O módulo 3 me trouxe informações novas; não esgota o assunto, mas nos aponta caminhos para a busca de novos conhecimentos. Este módulo foi muito proveitoso e servirá de suporte na aplicabilidade dos trabalhos que desempenho no meu município.”

“Os conteúdos abordados são relevantes e serão aplicados no desenvolver de minhas funções e enriquecerão a minha prática profissional. Consegui aprofundar meus conhecimentos sobre a estruturação de uma Secretaria de Educação. Ainda não ficou claro, para mim, o regime de colaboração entre

*os entes federados, a relação da SEMEC e os demais segmentos da gestão fundamental.”*

*“Os módulos proporcionaram crescimento profissional e mudança em minha prática. Conhecer as leis educacionais também me possibilitou ser um agente de transformação educacional em meu município.”*

*“Os módulos são ótimos, bem elaborados com fontes extraordinárias e sugestões adequadas e direcionadas.”*

*“Percebo que com minhas leituras minha atuação fica mais fortalecida, nas ações da secretaria na medida em que, aos poucos, vou construindo competências técnicas, eficazes na gestão.”*

*“Poderiam ter explorado outros recursos audiovisuais que servissem para ilustrar e aprimorar os conhecimentos.”*

*“Possuía uma boa expectativa quanto ao curso. Já visualizava sua aplicabilidade em minhas atividades como Diretora de Departamento, desde que percebi meu desconhecimento sobre alguns assuntos referentes à educação. As dificuldades para a compreensão de alguns pontos ficarem por conta do retorno aos estudos em relação aos marcos legais.”*

*“Precisam adotar dinâmicas mais participativas e com troca de experiência nos encontros presenciais.”*

*“Precisa-se aumentar a quantidade de fontes de pesquisa, porém os facilitadores tiveram um desempenho muito bom e clarearam as possíveis lacunas.”*

*“Senti falta de falarem sobre as penalidades sofridas por funcionários no caso de falta grave. Precisaríamos discutir o que poderia ser considerado como falta grave e que sanções poderiam ser aplicadas.”*

## ***Turma 01 do Curso de formação continuada de gestores de unidades escolares***

Também para a composição dessa turma, a oferta de 40 vagas foi divulgada junto a secretarias de educação e escolas de Salvador e de municípios da Bahia. Por força do grande interesse demonstrado, foram efetivadas 43 matrículas no curso. Logo no início, ocorrerem quatro casos de evasão, restando 39 gestores que freqüentaram o curso até final. Percebe-se que há uma grande demanda por esse curso por parte de diversos municípios.

O requisito para a matrícula foi a comprovação de algum tipo de vínculo com a gestão de escolas públicas. O quadro apresentado a seguir demonstra a situação ocupacional dos cursistas.

QUADRO 15 - Situação ocupacional dos alunos da turma 01 do curso formação continuada de gestores de unidades escolares – PROGED/ISP-UFBA

Função	Nº de alunos	Observações
Diretor	17	Titular da gestão da escola
Professor e vice-diretor	6	É freqüente o acúmulo de função de professor com a de vice-diretor, ora numa mesma escola, ora em escolas diferentes.
Coordenador Pedagógico	5	Função ora exercida com vínculo na secretaria de educação, para atendimento a várias escolas, ora com vínculo exclusivo com uma determinada escola.
Gerente de Educação e Coordenador	1	Nesse caso o cursista é Gerente do Programa Educar para Fecer e coordenador pedagógico vinculado à prefeitura municipal (vínculo temporário).
Vice-diretor	2	Substituto do titular e co-participante da gestão da escola.
Coordenador e Professor	1	Função acumulada, situação freqüente.
Secretário Escolar	2	Vínculo com a escola.
Professor	4	Justifica o desejo de fazer o curso para mudança de nível.
Supervisora Municipal	1	Função de supervisão, vinculada à secretaria municipal de educação (efetiva).

A partir dos dados desse quadro, pode-se verificar o predomínio de uma cultura que individualiza a figura do gestor predominantemente no diretor e no vice-diretor, apesar do discurso corrente sobre a gestão colegiada da escola e de muitos dos diretores presentes no curso afirmarem a importância desse tipo de gestão.

Repete-se, na composição dessa turma, a diversidade de formação inicial dos gestores, mesmo com o predomínio do curso de graduação em pedagogia, como pode ser verificado no quadro a seguir apresentado.

QUADRO 16 - Formação dos alunos turma 01 do curso de formação continuada de gestores de unidades escolares – PROGED/ISP-UFBA

Nível	Especificação	Nº de alunos
MÉDIO (5)	Magistério	3
	Outros	2
SUPERIOR COMPLETO (20)	Letras	1
	Pedagogia	15
	Estudos Sociais e Pedagogia	1
	Lic. em Educação Física	1
	Geografia	1
	Ciências Sociais	1
SUPERIOR EM CURSO (15)	Pedagogia	4
	Normal Superior	7
	Letras	2
	Biologia	2
ESPECIALIZAÇÃO CONCLUÍDA (13)	Metodologia da Língua Portuguesa	1
	Gestão em Educação	1
	Educação Infantil	1
	Gestão Ambiental	2
	Alfabetização e Psicopedagogia	1
	Educação de Jovens e Adultos	1
	Organização Educacional/Psicologia da Educação/Alfabetização/Pedagogia Empresarial	1
	Gestão Escolar	1
	Psicopedagogia	1
	Administração de Recursos Humanos	1
	Gestão e Geografia do Brasil	1
	Metodologia e prática do ensino superior	1
	Supervisão Escolar/Educação Infantil	1
	ESPECIALIZAÇÃO EM CURSO (4)	Gestão Ambiental
Gestão de Pessoas		1
Metodologia do Ensino Superior		1
Docência do ensino superior		1
Metodologia de Ensino de Contabilidade		1
MESTRADO EM CURSO (1)	Mestrado em Educação	1

Como já foi destacado, a formação inicial em pedagogia é predominante nos que têm graduação concluída. No caso de graduação em curso, além do curso de pedagogia, prevalece o curso normal superior (7 casos), que supera o curso de pedagogia (4 casos). Esse dado pode ser associado à oferta freqüente desse curso, no interior do estado, por parte de instituições privadas de ensino superior. Nos demais casos, verifica-se uma dispersão de cursos, embora todos comportem licenciatura, ou seja, implicam um destino pedagógico (Letras, Educação Física, Geografia, Ciências Sociais, Biologia); quanto ao caso de Estudos Sociais, acredita-se ser o caso de uma licenciatura de curta duração, oferecida há algum tempo atrás, e não mais existente.

Reproduzem-se, aqui, as observações feitas em relação à turma de gestores de sistemas educacionais: de um lado, os cursos de pedagogia precisam atentar para o fato de que a gestão escolar é um destino profissional bastante freqüente do pedagogo; de outro lado, a presença freqüente de outras licenciaturas indica a necessidade de oferta de cursos de formação continuada.

Aparece também aqui, com bastante clareza a busca dos gestores, nem sempre bem direcionada, por cursos de pós-graduação *lato sensu* – 13 já têm curso de especialização concluído e 4 estão cursando. De um lado, verifica-se a variedade desses cursos, com temáticas vinculadas a educação, dos quais apenas 3 são de gestão: Alfabetização, Docência do Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Gestão, Gestão em Educação, Gestão Escolar, Metodologia da Língua Portuguesa, Metodologia de Ensino de Contabilidade, Metodologia do Ensino Superior, Metodologia e Prática do Ensino Superior, Organização Educacional, Pedagogia Empresarial, Psicologia da Educação, Psicopedagogia e Supervisão Escolar. Por outro lado, há gestores que fizeram cursos de especialização sem vínculo aparente com a sua função. É o caso dos cursos de especialização em: Administração de Recursos Humanos, Geografia do Brasil, Gestão de Pessoas e Gestão Ambiental.

Esse fenômeno – de busca não direcionada de cursos de especialização – guarda uma estreita relação com a expansão dos planos de carreira dos profissionais de educação, em muitos dos quais se exige, para mudança de nível, a conclusão de curso de pós-graduação, independentemente de qual seja o curso realizado. A “corrida” para a realização desses cursos, muitos dos quais de qualidade duvidosa, é bem exemplificada com o caso de gestor com quatro cursos de especialização: Organização Educacional, Psicologia da Educação, Alfabetização e Pedagogia Empresarial. Dessa situação, é óbvio, se vêem aproveitando as instituições privadas de ensino superior, que começam a se implantar em vários municípios do estado da Bahia e oferecem muitos cursos de especialização.

Nessa primeira turma, não houve determinação quanto ao número de vagas por município, o que gerou uma inserção diferenciada quantitativamente de 10 municípios, como pode ser verificado no quadro seguinte.

QUADRO 17 – Constituição, por município, da turma 01 do curso de formação continuada de gestores de unidades escolares – PROGED/ISP-UFBA

Municípios	Nº de cursistas
▪ Camaçari	2
▪ Candeias	7
▪ Iticoara	13
▪ Itabuna	8
▪ Lauro de Freitas	2
▪ Madre de Deus	1
▪ Marituba	1
▪ Salvador	2
▪ São Félix	1
▪ Simões Filho	2

No que diz respeito aos resultados da avaliação empreendida, dos 39 cursistas que freqüentaram o curso, 36 (92,3%) preencheram os requisitos de aprovação relativos a freqüência e aproveitamento. Dos três (7,7%) que não lograram aprovação final, um não preencheu os requisitos de freqüência (presença nos encontros presenciais mais cumprimento das tarefas propostas para realização a distância) e de aproveitamento, e dois não preencheram os requisitos de freqüência.

O curso, em geral, foi muito bem avaliado pelos cursistas, particularmente quanto ao material didático e o desempenho dos instrutores. Embora com intensidade significativamente menor em relação à turma de gestores de sistemas, também se registraram, nessa turma, insatisfações em relação à exigência de realização das tarefas por escrito, para entrega ao instrutor e à equipe de coordenação. Também houve questionamentos quanto à impossibilidade de entregar tarefas escritas assinadas por grupos.

As mesmas alterações efetivadas na forma de avaliação para a outra turma foram aplicadas nessa turma, considerando-se a necessidade de se utilizarem os mesmos parâmetros e instrumentos, tanto relativos à computação da freqüência (considerando-se freqüência a presença às atividades presenciais e a realização das tarefas, como um todo e não separadamente), como no relaxamento de alguns critérios de avaliação da qualidade do material produzido, sem perder de vista os objetivos mais importantes de cada módulo.

No penúltimo encontro presencial, foi apresentada uma proposta de avaliação final, a ser aplicada no último encontro, a fim de que os cursistas pudessem levantar os dados necessários à sua realização. A proposta é reproduzida no quadro a seguir:

QUADRO 18 - Instrumento de avaliação final aplicado á turma 01 do curso de formação de gestores de unidades escolares – PROGED/ISP-UFBA

<p><b>Cara Cursista:</b>          Chegamos ao final de nosso curso. Gostaríamos agora de propor uma atividade que pudesse ser útil ao seu trabalho como gestor, fornecendo alguns subsídios para o planejamento na sua escola.          Assim, a proposta é, com base nos estudos desenvolvidos neste curso, elaborar um esboço de plano de trabalho para sua escola. Para isso, você deverá constituir um grupo, junto à outra pessoa da sua escola que esteja fazendo este curso, independentemente da turma. Siga o roteiro apresentado e consulte-nos sempre que necessário.</p>
<p><b>1º momento: – Descrição do contexto da sua escola</b>          Elabore um texto que apresente as principais características de sua escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Características da comunidade onde a escola se insere.</li> <li>▪ A comunidade escolar, a convivência na escola.</li> <li>▪ O estilo de gestão desenvolvida na escola: mecanismos de gestão democrática (existência de conselho, grêmio, APM, caixa escolar).</li> <li>▪ Instrumentos de gestão (regimento, PDE, projeto político-pedagógico).</li> <li>▪ Como se desenvolve o planejamento nas dimensões pedagógica e administrativo-financeira.</li> <li>▪ O desempenho dos alunos: aprovação, evasão, etc.</li> <li>▪ Outras informações importantes.</li> </ul>
<p><b>2º momento – Identificação de desafios e de estratégias de solução. Justificativa.</b>          A partir das características que você levantou no item anterior, identifique os principais desafios que se apresentam na sua escola. Desafios são situações problemáticas que constituam entraves para o pleno funcionamento da escola e o cumprimento de sua missão essencial: o sucesso da aprendizagem dos alunos.</p>
<p><b>3º Momento - Definição de objetivos, estratégias e metas.</b>          Agora, você vai:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) elaborar objetivos para um plano de trabalho referente aos desafios identificados. Objetivos são indicações da situação ideal a ser atingida para superação de problemas identificados. (exemplo: reduzir os altos índices de reprovação nas séries iniciais)</li> <li>b) Identificar estratégias necessárias para se atingir cada um dos objetivos estabelecidos. Estratégias são formas de intervenção a serem utilizadas durante a execução de um plano (exemplo: criação de grupos de atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem no novo oposito).</li> <li>c) Traçar as metas que indicarão que os objetivos foram atingidos; metas são os resultados a serem obtidos, considerando a quantidade e o tempo. (Exemplo: redução de taxa de reprovação em 10%, durante o primeiro ano do projeto).</li> </ol>
<p><b>4º momento – quadro síntese</b>          Elaborar um quadro síntese com os elementos que você definiu, verificando a coerência entre eles:          Desafios - Objetivos - Estratégias - Metas</p>

Os planos produzidos pelos grupos, no último encontro presencial, foram analisados pela equipe de coordenação, e foi elaborado um parecer sobre cada um deles, devolvido após o término do curso. O quadro a seguir constitui um exemplo de como foram elaborados esses pareceres.

QUADRO 19 – Exemplo de parecer sobre o plano de trabalho, elaborado como avaliação final do curso de formação de gestores de unidades escolares, turma 01 – PROGED/ISP-UFBA.

Caros Cursistas,

A proposta de avaliação final, apresentada pela Equipe de Coordenação do Curso de Formação de Gestores de Unidades Escolares resultou de um processo de discussão e negociação coletiva de estrema riqueza. Por isso mesmo, acreditamos que o nosso objeto de avaliação final é exatamente a materialização dos nossos esforços, concepções e práticas.

A proposta de elaboração do Plano de Trabalho teve como proposições a análise do contexto profissional no qual cada um de vocês atua, e a possibilidade de construir hipóteses de trabalho a serem aplicadas nesse contexto. A atividade sugerida é um reencontro com a primeira provocação feita no Curso, ou seja, iniciamos nossos encontros presenciais falando dos nossos projetos, desejos e utopias, e, culminamos num momento oportuno de dar o primeiro passo para viabilizá-los.

O objetivo de esboçar um Plano de Trabalho foi atingido por todos com grande êxito. As observações feitas aqui sugerem uma adequação dos Planos às referências técnicas orientadas por diversos autores e agências de financiamento. Sugerimos apenas que observem a coerência dos elementos essenciais de um Plano de Trabalho ou Projeto: justificativa, objetivos, estratégias e metas.

Ressaltamos que, se o objeto de cada plano de trabalho apresentado se constitui em uma necessidade, cada um de vocês terá a oportunidade de reestruturar o Plano e buscar alternativas de soluções para os problemas apresentados. Certos de que esse tenha sido o entendimento de todos, encaminhamos nossas considerações sobre os produtos gerados no nosso último encontro para que vocês possam revê-los e, conforme o desejo e disponibilidade de cada um, operacionalizá-los.

Desejamos sucesso na continuidade do seu processo de formação!

**Equipe de Coordenação**

**Plano da equipe nº 6**

- 1. Justificativa** – Está bastante objetiva e bastante clara. Apenas acho que o problema levantado deve ser mais trabalhado. Acredito que um problema cujos desdobramentos incidem diretamente na prática pedagógica merece uma maior discussão acerca das suas características principais e suas implicações. Além disso, é indispensável registrar as informações sobre o contexto no qual o plano será desenvolvido, enfatizando as características gerais dos atores envolvidos. Na reformulação, recomendo que o grupo inicie com as informações mais relevantes sobre a realidade a ser trabalhada; a importância da leitura no processo de ensino e de aprendizagem; os desdobramentos e as implicações do problema indicado suas configurações no contexto de suas respectivas escolas.
- 2. Objetivo Geral** – Esse está mais para específico. Na reformulação tentem responder ao seguinte questionamento: desenvolvendo habilidades de leitura estaremos contribuindo para quê?
- 3. Objetivos específicos** – O primeiro e o terceiro objetivo estão muito parecidos, creio que se pode transformá-lo em um. Dispensaria os dois últimos, pois indicam pouca objetividade, concretude e clareza.
- 4. Estratégias** – Estão bem apresentadas, coerentes com o problema indicado; no entanto, algumas estão evasivas. Acho que o exercício agora é descrevê-las, ou seja, detalhá-las, evidenciando a forma como serão desenvolvidas. Lembrem-se que esse elemento tem uma relação direta com os objetivos específicos.
- 5. Metas** – Não estão bem formuladas. A construção de uma biblioteca não tem uma relação direta com os outros elementos do Plano. Acredito também que a elevação do índice de desempenho acadêmico do aluno não depende somente da leitura. Concordam?

**Observação: A descrição da avaliação e do acompanhamento é um elemento essencial na elaboração do Plano.**

No quadro a seguir, são sumarizadas as principais observações dos cursistas a respeito do desenvolvimento do curso, coletadas através de instrumentos aplicados durante sua realização e no final.

QUADRO 20 – Síntese dos registros de avaliação dos alunos da T01 do curso de formação de gestores de unidades escolares – PROGED/ISP-UFBA

Item	Síntese das observações registradas	
Atividades realizadas a distância (atividades)	<p><b>Aspectos positivos</b></p> <p>As atividades são: esclarecedoras, propositivas, proveitosas, coerentes, favorecem a sistematização das leituras, promovem reflexão, bem articuladas, de fácil entendimento e de fácil resolução; reflexivas, analíticas e sistemáticas; ajudam a exercitar os conhecimentos adquiridos; pertinentes aos problemas que afetam o processo educacional; proporcionam sistematização das informações e inferências feitas durante a leitura; bem elaboradas; pertinentes; desafiadoras.</p> <p>Não deram muito trabalho; não foram difíceis; foram criativas e interessantes de fazer; foram necessárias para podermos estruturar e organizar cada módulo onde através dos registros e das sínteses feitas iremos criar meios para mudar e organizar os estudos.</p> <p>Bem elaboradas; permitem a interatividade, a troca de informações, diálogos, debates; são claras, compreensíveis e de grande propriedade; bem articuladas, independentes, permitem sínteses e obedecem uma seqüência lógica.</p>	<p><b>Aspectos negativos/sugestões</b></p> <p>Foram muitas, tomando o módulo cansativo. Muito extensas. Poderiam ser mais condensadas. Fáceis, mas desgastantes. O excesso de atividades dificulta um maior aprofundamento dos temas abordados.</p> <p>Em alguns momentos, as atividades se tornam confusas, difíceis, repetitivas, cansativas. Algumas são um pouco complexas na formulação das perguntas.</p> <p>As questões do módulo carecem de uma discussão prévia em sala de aula.</p> <p>Considero repetitivo avaliar por escrito o módulo; a avaliação do módulo poderia ser feita oralmente.</p>
Material instrucional (módulos)	<p><b>Módulo 1. O contexto atual da educação brasileira.</b></p> <p><b>Conteúdos abordados no módulo:</b> interessantes e pertinentes ao curso; deveriam ser mais aprofundados; temas de vital importância.</p> <p><b>A estrutura do módulo:</b> organização e estrutura muito boa, objetiva; muito organizado, principalmente por dizer o que se pretende nos tópicos; apresenta o conteúdo de forma resumida, mas bem definida, contribuindo para uma idéia central do contexto histórico; é "dinâmico" possibilita desde a reflexão individual à análise em grupo; favorece ampliação da leitura; permite a interação necessária com o texto; muito didática, bastante clara.</p> <p><b>Sugestão:</b> A estrutura é bem simples poderia ter um pouco de imagens, cores, pois isto não incentiva apenas crianças.</p> <p><b>Aspectos considerados relevantes que merecem maior aprofundamento:</b> as transformações fundamentais que ocorrem na transição entre o século XX e o século XXI; foca também na década de 80 do século XX e as contribuições de Paulo Freire; acrescentar os pressupostos e objetivos pedagógicos dos programas do governo da Bahia para capacitação de docentes (Programa de formação dos professores que atuam de 5<sup>o</sup> a 8<sup>o</sup> séries), programa de certificação dos dirigentes escolares e programas de regularização do fluxo escolar para diminuição dos índices de distorção série-idade e os reais resultados após efetivação desses programas; maior aprofundamento do tema inclusão social e o desdobramento do artigo 05 da LDBEN 9394/96.</p> <p><b>Módulo 2. O contexto educacional: a necessária relação entre escola, cultura e cidadania.</b></p> <p><b>Conteúdos abordados:</b> atuais e pertinentes à proposta do curso; relevantes; permite ao cursista aplicar na teoria e na prática. Precisa se aprofundar mais.</p> <p><b>Estrutura do módulo:</b> interessante; há repetição de argumentos e/ou citações; amplo e bastante claro; extenso e complexo; segue seqüência lógica dinâmica, que permite discussão; bem organizada e bem elaborada.</p> <p><b>Aspectos considerados relevantes que merecem maior aprofundamento:</b> os quatro pilares da educação; como gerenciar; como se trabalhar com adolescente, com defasagem em idade série para ter uma escola inclusiva e com referência para a sociedade; inclusão - referência para a construção de uma escola inclusiva; gestão escolar; política educativa; cidadania; inclusão social.</p> <p><b>Módulo 3. A gestão da escola</b></p> <p><b>Conteúdos abordados:</b> específicos e indispensáveis para a função de gestor; ótimos; dentro das expectativas.</p> <p><b>Estrutura do módulo:</b> organizada; linguagem clara e explícita; falta um pouco de cor, alegria, de imagens; adequada ao curso a distância; dentro das expectativas;</p>	

	<p><b>Módulo 4. A gestão do ambiente físico da escola</b>  <b>Conteúdo abordado:</b> contextualizado; riquíssimo; significativo, embora superficial.  <b>A estrutura do módulo:</b> boa; de fácil compreensão; Linguagem clara.  <b>Sugestões:</b> Maior exploração do assunto, com debate; este módulo tem o conteúdo de importância relevante, pois levanta questões que deveríamos saber e discutir mais.</p> <p><b>Módulo 5. A gestão e o desenvolvimento de pessoas na escola.</b>  <b>Conteúdo abordado:</b> Pertinentes aos temas. Riquíssimo. Ótimo. Conflitantes com a proposta do curso.  <b>Estrutura do módulo:</b> Excelente, sucinto, claro, objetivo, especialmente a parte sobre mais. Fácil acessibilidade e estrutura.</p> <p><b>Módulo 6. Autonomia financeira das escolas</b>  <b>Conteúdo abordado:</b> significativo; importante.  <b>Aspectos considerados relevantes que merecem maior aprofundamento:</b> Plano de Aplicação de Recursos; o texto não foi suficiente para realização das atividades.  <b>Outros comentários -sugestões:</b> A qualidade do módulo deixa um pouco a desejar, teve a impressão que a tinta da impressora estava acabando, não está muito bom.</p> <p><b>Módulo 7. A construção do projeto político-pedagógico da escola</b>  <b>Conteúdo:</b> proveitoso e enriquecedor; interessante; realça os problemas existentes e que precisam de mudança; contribuía como forma de suscitar mais informações a respeito do regimento escolar.  <b>Estrutura do módulo:</b> muito boa; este é o melhor módulo.  <b>Observação:</b> O assunto foi interessantíssimo, porém a reprodução gráfica das perguntas ficou apagada o que prejudicou a leitura.</p> <p><b>Módulo 8. A avaliação da aprendizagem na escola</b>  <b>Conteúdo abordado:</b> interessante; ótimo; significativo; gostoso de se trabalhar; possibilitou uma reflexão importante e relevante acerca das necessidades de aprimoramento das práticas de avaliação.  <b>Outros comentários:</b> Este módulo que trata da avaliação foi muito interessante, permitiu descobrir que por mais que se fale e estude sobre avaliação ainda não sabemos avaliar. O módulo foi muito importante, mostrando-nos a necessidade de se discutir as funções do ato de avaliar, bem como quais os procedimentos e instrumentos mais adequados para a avaliação. A interação com todos foi ótima.</p> <p><b>Módulo 9. Convivência na escola: o papel do gestor</b>  <b>Conteúdo abordado:</b> muito importante e desafiador para nós, educadores; de fácil entendimento; conteúdo muito amplo e nele pouco foi abordado; interessante; o módulo apresenta reflexões excelentes a respeito da convivência na escola.  <b>Comentários:</b> Não achei o módulo interativo. Gostei muito da interatividade das apostilas, o nível de clareza excelente.</p> <p><b>Módulo 10. Papel e responsabilidades do gestor de unidade escolar</b>  <b>Conteúdo abordado:</b> muito bom; atual, contextualizado e significativo; relevante; ótimo; interessante; abrangente, significativo e atual; bem elaborado e nos deu uma visão diferenciada da autonomia financeira da escola.  <b>A estrutura e linguagem do módulo:</b> estrutura boa; linguagem clara, concisa; compreensível, coerente e dialógica; linguagem objetiva, simples e direta; linguagem nem técnica, nem coloquial.  <b>Observações:</b> Considero desnecessário avaliar a estrutura e a linguagem, pois todos os módulos, nestes aspectos, são idênticos. Falta cor e alegria.</p>
Acompanhamento e avaliação	<p>Houve questionamentos quanto à forma e aos critérios de avaliação, bem como no que diz respeito à quantidade de atividades a serem realizadas a partir dos módulos. Esses questionamentos foram considerados nas alterações efetuadas na forma de avaliação. Houve ainda questionamentos quanto à demora no retorno dos comentários das atividades realizadas.</p>

A seguir são transcritas algumas das observações registradas pelos cursistas, selecionadas a partir da sua relevância na avaliação do curso.

*“A parte histórica abordada no módulo 1 é uma tanto quanto confusa e superficial. Sugiro, então, haver alguns lembretes sobre o dado momento histórico, o que facilitaria uma contextualização.”*

*“Achei valiosa a indicação de obras literárias; para educar é preciso ler mais, para tornar-se sensível, intelectual, porque idealistas nós somos.”*

*“Apesar do grande número, considerei as atividades coerentes com o texto estudado e as mesmas nos proporcionaram uma troca de experiências com as pessoas entrevistadas.”*

*“Nas atividades em que dependemos da disponibilidade de outra pessoa para conversas informais, entrevistas, responder questionários, devo informar que enfrento dificuldades para realizá-las e já fui até chamada de ‘chata’ por algumas delas.”*

*“As atividades estão coerentes às temáticas abordadas, permitem-nos realizar uma síntese sobre o que foi lido e/ou discutido de forma crítica e contextualizada, seguem seqüência lógica. São bem elaboradas, principalmente as atividades de FALE COM ALGUÉM, que nos permitem conhecer pontos de vista interessantes.”*

*“As atividades propostas são de excelente qualidade e de uma ótima linguagem. Excelentes, pois serviram como ponte para reflexão.”*

*“Discutir sobre educação, interagindo com as pessoas que certamente enriquecerão o meu modo de pensar, é gostoso demais.”*

*“Esse módulo (7) foi importante para o trabalho da escola como um todo. Através da leitura realizada, pudemos articular o desenvolvimento de visão compartilhada do projeto pedagógico e fazer articulação com o planejamento estratégico da unidade escolar, assegurando metas progressivas, melhoria de padrão de qualidade e de sucesso dos alunos, selecionar procedimentos e utilizar os resultados de avaliação no processo de aperfeiçoamento do projeto pedagógico. Foi importante para conduzir a gestão pedagógica da escola, identificando os aspectos que ajudem a tornar a aprendizagem dos alunos eficiente e bem sucedida, gerir a escola atendendo aos preceitos legais e pedagógicos, promover o desenvolvimento profissional da equipe escolar e construir um projeto pedagógico de forma participativa e democrática.”*

*“Estou gratificada por estar participando desse curso de gestor escolar não somente por pleitear aumento de salário e oportunidade futura de gerir uma escola, mas principalmente por estar aprendendo, exercitando a educação, filosofando.”*

*“Gostei muito dos conteúdos abordados, da estrutura tipo passo a passo, das atividades propostas.”*

*“Os módulos são muito bem feitos; acho apenas que esses módulos deveriam ser encadernados, pois assim possibilita a todos os cursistas terem o material com mais garantia, considerando que precisamos deste material para a vida e o grampo se estraga com o tempo, fazendo com que percamos o material.”*

*“Muito bom. Por meio de procedimentos como leitura, observação, analisar, opinar, torna-se possível a interação necessária com o texto, juntamente com as atividades.”*

*“Na minha concepção, deveríamos ter mais tempo para responder e questionar essas atividades propostas, para melhor entendimento dos assuntos abordados; em alguns momentos as atividades nos deixaram confusos acerca das respostas.”*

*“O SAIBA MAIS é bem explicativo, o que facilita muito a leitura.”*

*“O fator tempo atrapalha um pouco pelo fato de alguns cursistas terem uma carga horária de trabalho exaustiva.”*

*“O módulo (8) conseguiu abordar de modo sucinto, os conceitos de avaliação, que circulam nas literaturas educacionais, em consonância com as principais teorias pedagógicas, sem oscilar entre uma concepção mais avançada (da moda) e a mais tradicional (atrasada). Traz uma concepção de avaliação preocupada com a política de inclusão para superação do autoritarismo consolidado nas unidades escolares. A avaliação enfatizada pelo módulo vê o homem em sua totalidade.”*

*“O Módulo 1 foi de grande valia, servindo para relembrar alguns aconteci-*

*mentos ocorridos na década passada, refletir e contextualizar com a realidade atual e perceber que, apesar de anos terem se passado, a situação da educação avançou pouco.”*

*“O Módulo 1 foi relevante, tendo em vista que, para melhor compreender o presente (a situação da educação brasileira hoje,) faz-se necessário lembrar o passado (suas influências).”*

*“O SAIBA MAIS dá explicações muito básicas e poderia ser mais amplo, mais explicativo, dar mais referências.”*

*“Os módulos 1 e 2 foram bem estruturados e as atividades propostas, embora repetitivas, contribuíram para a reflexão sobre nossa prática no ambiente de trabalho.”*

*“Pertinente a proposta do módulo 1, ao nos permitir perceber e refletir sobre o contexto atual da educação brasileira; auxilia-nos, na prática profissional, a rever determinadas posturas. Assim como é coerente a análise dos fatos que antecederam a história da educação, para que possamos identificar alguns pontos que ainda influenciam o sistema educacional (resquícios e avanços). Para transformar é preciso conhecer.”*

*“Realizar as atividades práticas, não somente do módulo 4, mas também do módulo 3 foi extremamente difícil e complicado, porque foram atividades que mexeram teoricamente numa rotina escolar culturalmente instituída através do paradigma positivista que muitos ainda defendem, mas que diante das mudanças sociais e legais, não se admite sua existência dentro da unidade escolar.”*

*“Sugiro que, no primeiro trimestre de 2006, ofereçam logo este curso, pois de tudo que estamos vendo até agora, certamente muitas coisas na minha escola seriam diferentes desde o início, e o resultado dos trabalhos estaria melhor, pois não basta apenas querer fazer! É preciso também saber fazer. A troca de experiência (com os colegas da sala) tem feito em mim a diferença.”*

No momento do fechamento desta parte da publicação, estávamos realizando a avaliação de mais quatro turmas do curso de formação de gestores de unidades escolares. O conjunto dessas experiências permite apresentar algumas considerações para reflexão.

### ***Sobre a seleção dos temas abordados.***

A experiência da equipe de coordenação foi enriquecedora, no sentido de verificar a propriedade dos temas escolhidos, as lacunas e as redundâncias. Além disso, as discussões realizadas, nos encontros presenciais, permitiram dimensionar os aspectos desses temas que constituem desafios ao exercício de uma gestão democrática e de uma educação inclusiva. Está claro agora que alguns temas, como financiamento da educação, regime de colaboração, avaliação de sistemas educacionais (no caso da gestão de sistemas educacionais) e elaboração de projeto pedagógico, currículo e avaliação (no caso da gestão de unidades escolares), por exemplo, precisam ser mais aprofundados. Mesmo assim, a escolha, no geral, atendeu às necessidades dos cursistas, como exemplifica o depoimento abaixo:

*Muitas informações eram desconhecidas para mim. Devido a este desconhecimento, algumas coisas pertinentes ao meu trabalho ficavam com uma compreensão fragmentada, prejudicando, dessa forma, minhas ações. Haja vista o exemplo do módulo sobre financiamento da educação pública municipal, pois poucas informações ali presentes eram do meu conhecimento. (Cursista da turma 1 – gestor de sistema educacional)*

### ***Sobre o acesso a textos complementares ou fontes adicionais***

Uma das dificuldades de realização do curso foi possibilitar o acesso a fontes adicionais, à literatura existente sobre gestão, para aprofundamento. As referências

as bibliográficas eram muitas e de difícil reprodução. O ideal seria disponibilizar, no site do PROGED, uma biblioteca virtual, com textos reproduzidos e indicação de sites importantes. O tempo para consulta também dificultou o acesso a fontes complementares, como é o caso exemplificado pelo depoimento a seguir:

*Gostaria de fazer uma observação sobre os conteúdos. Gostaria que eles fossem um pouco mais aprofundados, apesar de cada módulo apresentar uma bibliografia vasta (mas, muitas vezes, torna-se difícil o acesso a essas bibliografias pelo curto período de tempo entre um módulo e outro).  
(Cursista da turma 1 – gestor de unidade escolar)*

### ***Sobre metodologias de ensino a distância***

Empreendimentos de educação a distância, com suporte impresso, devem contar com uma dificuldade básica: a leitura e a expressão escrita dos gestores. Essa constatação fica bastante evidente, particularmente, mas não exclusivamente, no caso de gestores de unidades escolares. A leitura dos textos produzidos pelos cursistas, a partir das atividades propostas, demonstra a existência de dificuldades de leitura com compreensão e de expressão escrita minimamente clara e objetiva. Não é possível supor que, por mais que se cuide da linguagem e da estrutura dos textos, que eles serão integralmente aproveitados com compreensão por muitos dos gestores.

Isso se torna mais relevante quando se considera que, qualquer que seja o suporte, *on line* ou impresso, a leitura é uma atividade fundamental na educação a distância. Agrega-se a essa dificuldade a necessidade de desenvolver a disciplina e alguns hábitos de organização, de estudo, o que não é comum durante o exercício profissional dos gestores. Esses dados estão a indicar a necessidade de se conceberem formas de capacitação de gestores em leitura e produção de textos em língua portuguesa, competência especialmente necessária à elaboração de planos e de projetos.

Outro dado interessante diz respeito à representação geral e corrente a respeito do conceito de “curso” e de “educação a distância”. Considerando-se que a maioria

dos cursos de treinamento ou capacitação são realizados com uma metodologia que ainda privilegia a aula expositiva e o trabalho em grupos, além de contemplar uma avaliação superficial, com base em opiniões, foram inúmeras as estranhezas em relação à metodologia desenvolvida. Houve, por exemplo, sugestões de inversão metodológica, no sentido de o conteúdo do módulo ser apresentado em aula e, só depois, o módulo seria estudado e as atividades realizadas. Ou seja: a autonomia de estudo é uma capacidade que precisa ser desenvolvida – não pode ser dada como um suposto.

Ainda nessa direção, cabe registrar a lógica introjetada pelo hábito de frequência a cursos presenciais, o que provoca resistências em relação a propostas de educação a distância, como se verifica no seguinte depoimento:

*Considero que a quantidade de encontros presenciais, num outro momento de oferta dos cursos, deve ser maior. O encontro entre as pessoas possibilita a construção maior de conhecimento. (Cursista da turma 1 – gestor de sistema educacional).*

Um outro dado importante diz respeito à necessidade de relativizar o princípio da individualização na educação a distância, abrindo alternativas metodológicas que apontem possibilidades de estudo dos módulos e realização de atividades em grupos locais que compartilham espaços de trabalho. Nos cursos de formação de tutores oferecidos pelo PROGED, há experiências muito produtivas quanto a ferramentas que, com suporte *on line*, possibilitam interações grupais muito positivas.

A esse respeito, é esclarecedor o depoimento a seguir:

*Vale ressaltar que procuramos estudar os módulos individualmente, porém sentimos necessidade de realizar a grande maioria das atividades em grupo, pois entendemos que esses momentos de reflexões conjuntas seriam muito ricos para nós, o que pudemos constatar ao longo dos trabalhos desenvolvidos. Foram momentos de grande aprendizado, que deveriam ser considerados pela coordenação do curso, no trabalho com as próximas turmas, o que implicaria na realização dos módulos por equipe e não individualmente. (Cursista da turma 1 – gestor de sistema educacional)*

## ***Sobre a elaboração de material instrucional para educação a distância***

A oferta desses cursos possibilitou, para a equipe, uma experiência valiosa de avaliação do trabalho de transposição didática, na elaboração do material instrucional, os módulos. Efetivamente, essa é uma competência a ser aprimorada constantemente na concepção desses materiais. Mesmo considerando, por exemplo, que a estrutura modular criada se revelou adequada aos propósitos dos cursos, torna-se necessário descobrir formas de remissão e de acesso a material complementar, além de rever quantitativa e qualitativamente as atividades agregadas a cada módulo. Esse aprimoramento deve caminhar na direção de tornar o material claro, objetivo e, sobretudo, auto-instrutivo.

Essa avaliação só se tornou possível pela proximidade entre a equipe de concepção e os cursistas, nessa oferta-piloto. A ressalva dessa circunstância se torna mais importante pelo fato de, com a ampliação das ofertas, naturalmente se ampliará a distância entre os elaboradores do material e os destinatários, mesmo que se aprimorem os processos de formação de tutores e se garanta uma retroalimentação constante do impacto dos materiais produzidos.

## ***Sobre a avaliação em cursos de educação a distância***

Acreditamos ser necessário o aprimoramento das formas e critérios de avaliação da aprendizagem em cursos de educação a distância. Não se trata da costumeira avaliação através da aplicação de questionários aos cursistas, em que se pede que opinem sobre vários aspectos do curso, embora esse procedimento tenha sua relevância na avaliação do empreendimento como um todo. Nesse caso, observa-se uma tendência a considerar que “tudo foi bom”, “aprendi bastante”, etc., ou então de uma tendência a ficar nos valores médios de uma escala de avaliação.

Trata-se de, nessa modalidade de educação, verificar a efetividade das aprendizagens realizadas, a partir de indicadores tais como a capacidade de aplicação de conhecimentos a situações contextuais, de análise de situações para a formulação de propostas de resolução de problemas, da competência para avaliar os efeitos de programas e de empreendimentos educacionais, etc.

## ***Sobre os instrutores ou tutores***

No que diz respeito ao desempenho dos instrutores, não é possível fazer generalizações, uma vez que, nessas duas turmas-piloto, os encontros presenciais foram dirigidos por instrutores de larga experiência: membros da equipe de coordenação, professores universitários e gestores experientes, muitos deles autores de textos geradores e de módulos. Se, de um lado, essa escolha constituiu uma garantia da qualidade dos cursos e possibilitou uma avaliação verticalizada da experiência, por outro não permite inferir como seriam esses cursos caso fossem conduzidos por tutores, ou seja, intermediários entre o processo de construção e coordenação dos cursos e destinatários finais.

De qualquer modo, a observação dos diálogos desenvolvidos nos encontros presenciais – dado que esses encontros não são aulas expositivas – permite inferir algumas características de tutores para esses cursos:

- Domínio e segurança nos objetivos, nos conteúdos e na metodologia dos cursos, de modo a poder complementar informações, orientar consultas e dirimir dúvidas.
- Capacidade de conduzir debates sobre questões polêmicas, de modo a se produzirem sínteses e conclusões.
- Capacidade de analisar situações novas, especificidades contextuais e propostas trazidas pelos cursistas.
- Habilidade para conduzir trabalhos de grupo e apresentações em plenária.
- Domínio dos processos, instrumentos e critérios de avaliação.

## ***Sobre a experiência da equipe de coordenação***

A oferta desse curso propiciou um campo de experiência valioso para a equipe de coordenação, uma vez que desde a concepção até a avaliação final, a equipe se manteve coesa, numa atitude investigativa, flexível e questionadora, com vistas a produzir referências conceituais e metodológicas capazes de aprimorar a qualidade dos cursos.

O maior desafio foi o de dar conta do intenso trabalho de acompanhamento e avaliação, considerando a quantidade de atividades que precisavam ser avaliadas no intervalo de duas semanas, para dar retorno aos cursistas, o que, na maioria das vezes, não foi possível. Esse fato permite depreender que, para um acompanhamento minucioso e sistemático dos cursos, ou se reduzem o número de atividades por módulo, ou se amplia a equipe de acompanhamento e avaliação, destinando, no máximo, vinte cursistas por tutor.

Na realidade, além da necessidade do apoio operacional rotineiro, a equipe teve de se ocupar da participação nos encontros presenciais para observação e registro das formas de interação, no atendimento individual aos cursistas que demandavam, no contato e orientação dos instrutores, na resolução de problemas não previstos, além das já mencionadas atividades de acompanhamento e avaliação, com análise e revisão de critérios e instrumentos. Em paralelo, eram desenvolvidas as atividades de revisão do material, para oferta em outras turmas, além da coleta e análise dos dados apresentados nesta publicação.

Todos esses desafios correspondiam a um objetivo maior: a qualidade dos cursos. Nesse processo, a equipe conseguiu um produto adicional: a sua constituição como uma pequena comunidade de aprendizagem, voltada para o estudo e a produção de conhecimento sobre a formação de gestores educacionais.



## **3ª PARTE**

### **A FORMAÇÃO DE GESTORES: uma práxis em construção**



## **1. A formação de gestores: âmbitos, conteúdos e metodologias de formação<sup>1</sup>**

Discutir os âmbitos da formação de gestores implica uma questão preliminar: quem é, especificamente, *gestor educacional*?

Costumamos considerar, de um modo geral que, ao falar de gestor educacional, referimo-nos ao titular de secretarias de educação, estendendo, quando muito, essa função à sua equipe técnica do segundo escalão, e a diretores de escolas, com extensão para o vice-diretor.

Na realidade, ao pensarmos assim – e nós do PROGED o fizemos inicialmente, estamos incorrendo numa atitude contraditória com o nosso discurso concernente ao conceito de gestão democrática. Com efeito, associamos sempre o conceito de gestão democrática ao compartilhamento de decisões e responsabilidades, à participação efetiva de coletividades, a processos horizontalizados de tomada de decisões, ou seja, a atos coletivos e compartilhados. Entretanto, nos nossos cursos, enfatizamos o papel do líder da gestão (secretário de educação ou diretor de escola), talvez por uma falta de definição de dois aspectos fundamentais da liderança, a representatividade e a legitimidade, traços que só são construídos no coletivo. Assim sendo, focalizar o conceito de gestor em personagens centralizados nas

---

<sup>1</sup> Registre-se a valiosa colaboração de Patrícia Rosa da Silva, coordenadora da ação 2 do PROGED (formação de tutores), materializada através de comentários e sugestões durante a composição desta parte do trabalho.

esferas de poder significa contrariar esse discurso, enveredando por uma prática que reforça estruturas e processos que historicamente pretendemos superar. Além disso, grande parte dos trabalhos efetivos de gestão, no cotidiano, são desenvolvidos por equipes, seja na secretaria de educação, seja nas unidades escolares.

Na realidade, se mirarmos a possibilidade de gerar impactos de qualidade nos processos de gestão, precisaremos ampliar nosso âmbito de visão, o que implica, na prática, caminhar na direção oposta, considerando gestores todos os atores que, nos dois âmbitos – sistemas e escolas – se dedicam às tarefas de gestão, mesmo dirigindo atenção especial àqueles que, nesse processo, assumem o papel de lideranças, no caso, o secretário de educação e o diretor de escola.

Essa perspectiva tem implicações efetivas na concepção dos cursos de formação continuada de gestores, uma vez que a seleção de conteúdos e de práticas desses cursos passa pela concepção dos âmbitos e da natureza do trabalho desses profissionais, e a determinação do público-alvo está vinculada ao que consideramos gestor educacional.

Há um risco natural nessa perspectiva, que é o da ampliação do conceito a ponto de perdermos de vista o foco da formação, principalmente se assentarmos os cursos nas especificidades das múltiplas tarefas que são necessárias nesses âmbitos, ou seja, nas diversas competências necessárias aos diversos atores que constituem as coletividades de gestão. Mas também há um risco na posição oposta, que é a de concentrar o foco das responsabilidades de gestão em atores específicos a quem caberia o poder e a obrigação de mobilização de vontades e competências do coletivo com que trabalha.<sup>2</sup>

Afastar esses riscos implica superar os dilemas dessa polaridade em direção à constituição de um desenho curricular focado não em tarefas específicas, ou competências voltadas para um processo de divisão do trabalho, o que nos conduziria a assimilar os reflexos do taylorismo na gestão escolar. Não se deseja, com essa

---

<sup>2</sup> No processo de concepção dos cursos do PROGED, uma estagiária, após ser solicitada a rever um dos módulos, referente à formação de gestores de unidades escolares, e lhe ser cobrada a sua impressão, desabafou: "Ufa! Depois dessa leitura, quem vai querer ser diretor de escola, com tantas e tamanhas tarefas e responsabilidades?" Essa reação reforçou a necessidade de reflexão do grupo sobre o conceito de gestor.

crítica, negar as especificidades da atuação e do próprio conhecimento de cada profissional, pois há formas de participação diferenciadas no coletivo escolar, embora isso não implique hierarquizações autoritárias dentro do grupo. Assim, o caminho curricular pretendido se assentaria nos resultados finais esperados do processo de gestão como um todo, de modo a propiciar uma base comum, a partir da qual é que se desenhariam os papéis específicos de cada um e, a partir deles, as suas especificidades concretas.

A propósito, um dos pressupostos discutidos no Fórum do IPE<sup>3</sup>, realizado em Buenos Aires, em 1998, no qual se discutia a formação de recursos humanos para a gestão educacional, refere-se à necessidade de diferenciação entre a complexidade do objeto e sua especificidade, antes de definir parâmetros de ordem prática. Assim, esse Fórum indica que:

Não se trata de uma questão de métodos de formação pedagógica, ou de trocar algum conteúdo por outro. O projeto de uma formação adequada de gestores deve ser discutido de uma maneira profunda, sistêmica e integral. É fundamental partir do reconhecimento das mudanças profundas que atravessam nossos sistemas educativos, e, a partir daí, delinear eixos do debate: novas funções dos Estados nacionais em sistemas educativos crescentemente descentralizados, novas demandas em atender os níveis regionais e locais, funcionários públicos na área educativa, a população objeto, a quem se destina essa formação, os encarregados de proporcionar essa formação e os critérios para elaborar programas mais pertinentes e viáveis. (UNESCO, 2000, p. 4)

Trata-se, portanto, de construir não um “meio termo” ou uma média, mas uma terceira direção do trabalho, com a formação, um “entre-lugar” em que a gestão fosse considerada na sua totalidade, naquilo que a configura como um processo que deve ser coeso, compartilhado, coletivo, e que, se não pode desconsiderar o contexto sociocultural concreto em que ele se desenvolve, tampouco pode perder de vista as suas finalidades últimas. É preciso, pois, compreender que, no espaço em que acontecem essas relações concretas, são construídos e, por vezes, não verbalizados e não mapeados, princípios que se aproximam ou se distanciam das proposições teóricas, técnicas e do discurso dos atores envolvidos. Os processos

---

<sup>3</sup> Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

de formação nem sempre se apropriam deles, para ratificá-los ou desconstruí-los. Talvez por conta disso, a discussão sobre gestão democrática não penetra nas práticas de uma grande parte dos gestores, mesmo os que passam por muitos cursos de formação. Geralmente os processos formativos parecem estar descolados da prática e não interagem significativamente com o contexto de trabalho desses profissionais.

Nesse sentido, acreditamos que um primeiro passo foi dado, na opção feita por um desenho curricular que, de início, não partiu da construção de uma matriz de competências específicas ou de um perfil profissional, mas da definição de um eixo temático centrado nos conceitos de autonomia e de gestão democrática, postos a serviço da qualidade da educação, a partir do qual os conteúdos se delinearam.

Entretanto, alguns desvios no processo de construção curricular dos cursos já podem ser identificados, apesar da experiência ser ainda incipiente. Com efeito, é possível verificar, explícita ou implicitamente, a presença desse eixo em todos os módulos dos cursos e a reiteração do objetivo central da gestão: a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. Mas, se atentarmos para o leitor virtual subjacente aos textos dos módulos, é perceptível a direção individualizada, um leitor-alvo em cada um dos cursos: secretários de educação e diretores de escolas. Esse direcionamento fica evidente no último módulo dos dois cursos.<sup>4</sup>

Essas questões têm reflexos importantes nas decisões sobre o tratamento metodológico dado aos cursos. A concepção de que o trabalho de gestão é, fundamentalmente, um trabalho coletivo e com o coletivo, torna evidente que:

Mais do que apropriar-se de um estoque de conhecimentos, importa aprender a articular esses conhecimentos com situações concretas e, sobretudo aprender a transitar entre novas informações e situações de permanente mudança. Torna-se relevante o como aprender as competências transversais e a interdisciplinaridade. A aprendizagem, em consequência passa a ser o foco da formação e o aprendizado coletivo uma das questões fundamentais a ser considerada. Novos métodos passam a ser utilizados, inclusive com uso de tecnologias e de modalidades de formação a distância. Ganham valoriza-

---

<sup>4</sup> Esses módulos são: *Papel e responsabilidades do gestor no sistema municipal de educação e Papel e responsabilidades do gestor de unidade escolar.*

ção, também, todas as formas de aprendizagem coletiva no trabalho, que favoreçam ganhos de autonomia institucional e de desenvolvimento profissional. A troca de experiências, a formação de redes, o intercâmbio, os seminários de relatos de casos, o auto-estudo, entre outros, são indicados como estratégias a serem utilizadas nos programas de formação continuada e em serviço, dos gestores escolares, desde que contextualizados na prática dos profissionais e no projeto institucional da escola. (Machado, 2000, p. 103-4)

Como privilegiar o coletivo em cursos de formação continuada a distância, cujo foco individualizado é, tradicionalmente, o aluno, seu processo de construção do conhecimento, para direcioná-lo para aprendizagens de grupos, que compartilham contextos específicos de trabalho, nos quais estão presentes contradições e relações complexas entre pessoas?

Nesse sentido, Freitas (2000) destaca que:

Mudanças organizacionais envolvem pessoas com elevada auto-estima, respeito ao próximo, assim como competência científica e técnica. Sem esses elementos, as mudanças dificilmente ocorrerão. O exercício da autonomia e do planejamento participativo exige mudança de comportamento e comunicação clara e aberta entre todos os componentes das comunidades [...] . (Freitas, 2000, p. 52)

Algumas hipóteses quanto a opções metodológicas podem ajudar nessas reflexões.

A primeira delas diz respeito à determinação de “unidades” de formação, que deixariam de ser os alunos ou cursistas individualmente, para focalizar grupos de alunos, vinculados a determinadas escolas ou a determinados sistemas. Então, as “turmas” dos cursos seriam constituídas não de pessoas, consideradas individualmente, mas de escolas – diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, secretário, professores, etc. – ou de sistemas educacionais – secretários, diretores de departamento, assessores, coordenadores de projetos, etc. Haveria, desse modo, ganhos adicionais de qualidade e de possibilidade de avaliação dessa experiência nas escolas e nos sistemas, com a retomada do real sentido e da finalidade da formação continuada, que é o impacto, o retorno e a multiplicação desse conhecimento nas unidades de formação – sistemas ou escolas.

Assim, seria possível superar a direção individualizada de cursos de formação continuada, que constitui, atualmente, a opção mais freqüente, não só por iniciativa própria dos profissionais da educação, mas também nas propostas institucionais de capacitação. A esse respeito, cabe ressaltar a constatação de que, por força, muitas vezes, da exigência de realização de cursos para efeito de ascensão funcional nos planos de carreira, os educadores vêm empreendendo uma verdadeira “corrida” frenética para cursos de extensão, atualização, especialização e mestrado<sup>5</sup>, mesmo que não tenham relação com a natureza do seu trabalho.

Há algumas dificuldades previsíveis quanto à adoção dessa alternativa. Se considerarmos que a maioria desses cursos ocorre em ambientes externos ao local de trabalho, implicando o deslocamento dos gestores para o local dos cursos, dificilmente se poderia empreender um afastamento coletivo de toda a equipe de gestão, ou parte dela, de uma escola ou de uma secretaria municipal de educação. Isso acarretaria problemas de funcionamento do órgão de origem.

Essas dificuldades permitem levantar uma segunda alternativa de empreendimento de cursos de formação de gestores, que seriam realizados no próprio ambiente de trabalho, envolvendo toda a coletividade. Essa opção acena concretamente para alternativas de formação continuada a distância, através de duas modalidades: veiculação *on line*, ou veiculação através de suporte impresso. A veiculação *on line*, no caso de municípios do estado da Bahia, ainda apresenta alguns entraves que dizem respeito a três ordens de problemas: a falta de acesso ou o acesso irregular à rede de informações (*internet*), num número significativo de municípios; a ausência de condições infra-estruturais e de equipamentos de informática em secretarias e em escolas; e a incipiente alfabetização digital de muitos gestores, que apresentam dificuldades de uso das ferramentas computacionais mais elementares.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Ver, na 2ª parte, quadros relativos à formação dos gestores que constituíram as duas primeiras turmas do PROGED.

<sup>6</sup> Registre-se que muitos gestores, alunos dos cursos oferecidos pelo PROGED, realizaram suas atividades escritas à mão, ou por não disporem de computadores nos seus locais de trabalho, ou por não dominarem o seu uso. A falta de acesso à internet, em muitos casos, impediu ou perturbou a remessa de trabalhos, além de restringir o envio de materiais complementares aos módulos.

Assim, a oferta de cursos a distância com suporte impresso, realizado nos próprios locais de trabalho, constitui, por enquanto, a alternativa mais viável, apesar das implicações óbvias: necessidade de qualificação de um número significativo de tutores locais para um trabalho direto junto às escolas e secretarias, custo de reprodução gráfica dos materiais de apoio, além da possibilidade de perda do controle da qualidade dos cursos e a dificuldade de avaliação do seu efetivo impacto local.<sup>7</sup> No caso da formação de tutores, ou multiplicadores, alguns traços do trabalho a ser desenvolvido precisariam ser cuidadosamente definidos, principalmente o domínio de todas as características metodológicas dos cursos e do conteúdo trabalhado e sua relevância para o cumprimento dos objetivos almejados.

De qualquer modo, a experiência inicial empreendida pelo PROGED está a indicar a perspectiva de direcionar a formação continuada de gestores, nos dois âmbitos, não mais para indivíduos isolados, mas para grupos que compartilham espaços do trabalho de gestão.

Nessa perspectiva, o encaminhamento pedagógico desses cursos, do ponto de vista metodológico, precisaria passar por uma revisão. De atividades assentadas no trabalho individual, o foco deveria se dirigir para grupos, sempre com a consideração das características do ambiente de trabalho. No caso dos cursos do PROGED, algumas atividades já têm essa direção, mas inúmeras outras têm como foco o indivíduo, mesmo quando se solicitam análises, entrevistas ou outro procedimento que envolve contato com a coletividade. Ao mesmo tempo, com a finalidade de orientar o trabalho grupal, os roteiros para a realização de atividades deveriam fornecer pistas metodológicas para a sua realização. Um cuidado especial deveria ser o de estimular a participação de todos os segmentos na realização da atividade, para o que poderia se indicar uma divisão de tarefas e a forma de consolidar o produto final.

A forma de avaliação do desempenho dos cursistas, ou melhor, do grupo de cursistas, deveria estar voltada mais para a auto-avaliação, do que para a avaliação do instrutor ou do tutor. Mas essa perspectiva implica a definição de critérios claros, compar-

---

<sup>7</sup> Os cursos de formação de tutores do PROGED, originalmente voltados para a tutoria *on line*, já estão se encaminhando para a tutoria com material impresso e tentando atingir pessoal vinculado a sistemas municipais de educação.

tilhados, no sentido de superar o “achismo” tão comum nos processos de auto-avaliação<sup>8</sup>. Ou seja: o material deve sugerir formas de definição desses critérios e de sua aplicação na auto-avaliação dos grupos, bem como a clareza na definição dos produtos da atividade realizada.<sup>9</sup>

Uma outra perspectiva metodológica que parece promissora é a da constituição de *grupos de estudos*, instituídos em cada local de trabalho, a partir da definição de necessidades identificadas de formação.<sup>10</sup> Embora o grupo de estudos ainda não seja considerado como uma forma ou modelo de formação continuada e não se tenham desenvolvido ou apresentado muitas experiências desse tipo<sup>11</sup>, é importante pensar nessa perspectiva, por diversos motivos. Em primeiro lugar, ela intenta propiciar um processo de construção da autonomia dos grupos, que podem definir ou escolher as temáticas correspondentes às suas próprias necessidades de formação, vinculadas ao contexto concreto de trabalho, na seqüência e no ritmo mais conveniente às condições existentes. Trata-se, portanto, da constituição de comunidades de aprendizagem nos próprios locais de trabalho.

Por outro lado, deve-se considerar a pertinência de promover a implementação, entre os educadores, de uma cultura de produção de conhecimento a partir de uma práxis concreta, permeada por processos de reflexão articulada com a ação, de forma livre e autônoma, de modo a contemplar tanto a visita à teoria como o seu uso reflexivo para iluminar as práticas concretas da ação educacional. Vale lembrar que essa proposta está relacionada com a superação de uma visão do senso comum que considera o estudo como não-trabalho. Esse redimensionamento im-

---

<sup>8</sup> A experiência de aplicação de instrumento de auto-avaliação final num dos cursos do PROGED revela várias características dos textos produzidos: superficialidade; tendência a considerar que “tudo” foi bom, que os “conhecimentos adquiridos” foram significativos, que houve “crescimento pessoal”, que houve “muitos pontos positivos”, “aprendi muito”, etc.

<sup>9</sup> A esse respeito, há uma experiência desenvolvida em Salvador, pelo PRADEM-ISP, o Projeto *Escolas em Movimento*, em que as escolas foram instrumentalizadas no sentido de promoverem uma auto-avaliação.

<sup>10</sup> Em Salvador, foi constatada a existência de escolas da rede municipal que estão constituindo grupos de estudos como alternativa de formação continuada.

<sup>11</sup> O PRADEM-ISP desenvolveu algumas experiências de “grupos de estudos” sobre educação municipal, com resultados importantes. A experiência envolveu as temáticas: educação do campo, escolas de classes multisseriadas e avaliação da aprendizagem. Os grupos foram constituídos de pessoas que tinham inserções diferenciadas em sistemas educacionais de vários municípios.

plicaria o reconhecimento do estudo como parte integrante do trabalho pedagógico, o que significa pensar formas de organização do tempo escolar que priorizem essa dimensão e contemplá-las devidamente em políticas públicas, como forma de institucionalizá-las.

Há algumas implicações de natureza operacional que precisam ser identificadas, caso se venha a adotar o grupo de estudo como modelo de formação continuada de gestores. Eis algumas delas:

- A construção da autonomia dos grupos deve ser gradual, até porque o hábito de estudo individual ou em grupo não é muito freqüente entre os educadores, envolvidos por inúmeras atividades de suas rotinas de trabalho. Nesse contexto, o tempo de estudo não costuma sobrar. Assim, imagina-se que, inicialmente, haveria a necessidade de uma coordenação desses grupos, o que poderia ser feito a partir de programas implementados por secretarias de educação, as quais deveriam garantir esse tempo. A essa coordenação caberia não apenas o estímulo à formação desses grupos nas escolas, por exemplo, mas, sobretudo, o apoio para que o grupo estabeleça um planejamento desses estudos (temas, periodicidade dos encontros de estudo, produtos esperados, etc.) e escolhas as formas de desenvolvê-los. Caberia ainda a essa coordenação “alimentar” os grupos com textos, livros, materiais, indicação de sites e outras formas de acesso ao conhecimento produzido sobre os temas. E até mesmo estimular a criação de bibliotecas para os educadores nos seus locais de trabalho.
- Nesse processo, os grupos deveriam ter acesso a ferramentas básicas à produção do conhecimento, tais como procedimentos metodológicos de pesquisa, bem como o acesso a fontes de informação dos mais variados tipos: jornais, revistas, livros, internet, etc. E ainda a possibilidade de realização de pequenos eventos, palestras e debates para socialização dos resultados.
- Na medida em que vários grupos se fossem constituindo, mecanismos de intercâmbio entre grupos poderiam ser fomentados (seminários, circulação de jornais com os produtos dos trabalhos e outras formas de trocas de experiências), como estímulo à continuidade e enriquecimento dos grupos.

Trata-se, portanto de uma hipótese de trabalho para o processo de formação continuada de gestores que se diferencia das propostas costumeiramente utilizadas<sup>12</sup> e que caminha numa direção oposta à dos cursos de capacitação ou treinamento, cujos impactos ou são difíceis de avaliar, ou não produzem os resultados esperados e consignados nos objetivos dos projetos e programas. Essa hipótese corresponde também à necessidade de se promoverem formas de profissionalização da gestão educacional – o que ainda não parece constituir um dos focos prioritários dos cursos de formação inicial, ou, mesmo, de formação continuada.

## **2. Algumas referências para a concepção de cursos de formação continuada de gestores em educação**

Um dos produtos das experiências desenvolvidas até o momento pelo PROGED se materializou na possibilidade de construir um inventário dos temas e informações importantes, cujo conhecimento é indispensável ao exercício da gestão em secretarias de educação e unidades escolares.

Como inventário preliminar, este constitui uma tentativa de criar uma base a partir da qual se possam programar cursos de formação de gestores, com o aproveitamento, no todo ou em parte, dos temas levantados. Não pretende esgotar as possibilidades de organização temática desses cursos, mas criar uma referência, embora linear, a partir da qual se possam não apenas experimentar desenhos curriculares diversificados para esses cursos – de formação inicial, de formação continuada ou de pós-graduação *lato sensu* –, mas também identificar temas específicos para eventos, para a produção de textos e elaboração de materiais instrucionais.

Para viabilizar a apresentação desse inventário, optamos por agrupar os temas em três blocos, denominados de *áreas de formação*.

---

<sup>12</sup> São raras as propostas de treinamento que partem dessa perspectiva, como a desenvolvida em Recife, apresentada por COSTA e ROSA (2000, p. 51-61).

A primeira delas, denominada *área transversal de formação comum*, agrega temas considerados indispensáveis à formação para a gestão educacional nos dois âmbitos, identificados não apenas na literatura sobre gestão, mas também nos diálogos empreendidos com profissionais que atuam nessa área, inclusive os cursistas. São aspectos temáticos que dizem respeito ao contexto histórico da educação brasileira, à educação como política pública e à condição do gestor como servidor público. Muitos desses temas, apesar de subsumidos na programação dos cursos, não estavam devidamente realçados no seu desenho curricular.

Assim, considera-se relevante acrescentar às reflexões sobre o contexto histórico da educação brasileira, oportunidades curriculares de tratamento de mais três questões: educação como âmbito do serviço público, a educação como política pública e o controle social das políticas públicas de educação.

Como área transversal, esses temas deverão estar impregnados, de alguma forma, nas duas direções específicas de formação para gestores de sistemas e gestores de escolas. O quadro a seguir apresenta os temas incluídos nessa área.

**QUADRO 21 – Formação de gestores educacionais - área transversal de formação comum**

Focos temáticos	Detalhamento de conteúdos
O contexto atual da educação brasileira.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Raízes históricas dos problemas da educação brasileira: do período colonial até a atualidade.</li> <li>- Novos marcos da educação nacional a partir da Constituição de 1988: Lei 9394/96, Lei 9424/96, Lei 10.172/01 (PNE).</li> <li>- Descentralização e municipalização.</li> <li>- Os princípios de autonomia e da gestão democrática.</li> <li>- Perspectivas atuais da educação brasileira.</li> </ul>
A gestão da educação pública.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A importância do Direito Educacional</li> <li>- A gestão da educação no âmbito da gestão pública.</li> <li>- A ética no serviço público de educação</li> <li>- Os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência na administração pública da educação.</li> </ul>
A educação como política pública.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Políticas públicas de educação brasileira (LDB e PNE) em relação a:               <ul style="list-style-type: none"> <li>Educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio</li> <li>Educação especial</li> <li>Educação do campo</li> <li>Educação de jovens e adultos</li> <li>Educação indígena e de afro-descendentes</li> </ul> </li> <li>- Políticas complementares, para assegurar a permanência na escola, Bolsa-família.</li> <li>- Acompanhamento e avaliação de políticas públicas de educação.</li> </ul>
O controle social das políticas públicas de educação brasileira	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Políticas públicas: políticas de estado e políticas de governo</li> <li>- Características da democracia participativa brasileira.</li> <li>- Os conselhos de controle social nos âmbitos da gestão educacional: Conselho Nacional de Educação, Conselho Estadual de Educação, Conselho Municipal de Educação, Conselho do FUNDEF, Conselho de Alimentação Escolar, os conselhos escolares.</li> <li>- Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselho Tutelar.</li> </ul>

A segunda área pode ser denominada *Área de formação específica*, que comporta duas subáreas: *Formação de gestores de sistemas educacionais* e *Formação de gestores de unidades escolares*. Na constituição dessas subáreas foram identificados temas mais diretamente vinculados a esses âmbitos da gestão educacional.

**QUADRO 22 – Área de formação específica**  
**Subárea de formação de gestores de sistemas educacionais**

Focos temáticos	Detalhamento de conteúdos
<b>O MUNICÍPIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O regime municipal brasileiro: antecedentes históricos e configuração atual.</li> <li>- Competências e Incumbências do município em matéria de educação.</li> <li>- A autonomia do município na gestão educacional.</li> <li>- O regime de colaboração.</li> </ul>
<b>A EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DO MUNICÍPIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A educação nas leis e nos planos municipais: Lei Orgânica do Município, Lei de Diretrizes Orçamentárias, Lei Orçamentária Anual, Plano Plurianual.</li> <li>- Alternativas de organização da educação municipal: rede ou sistema de ensino.</li> <li>- Componentes de um sistema municipal de ensino: as instituições educacionais, o secretário municipal de educação, o Conselho Municipal de Educação e órgão colegiados.</li> <li>- A gestão democrática da educação no município: participação da sociedade.</li> </ul>
<b>A GESTÃO DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Direito Educacional – Ações do poder público para a escola e comunidades intra-escolares e vice-versa.</li> <li>- A articulação institucional nos âmbitos federal, estadual e municipal.</li> <li>- Papel, estrutura, funções e atividades do órgão gestor da educação municipal.</li> <li>- A equipe de gestão do órgão municipal de educação: o secretário de educação e as equipes técnicas. Papéis e responsabilidades.</li> <li>- Instrumentos de gestão: regimentos, planos, programas.</li> <li>- As formas de gestão do órgão municipal de educação: a gestão participativa.</li> </ul>
<b>O PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrumentos e processos de planejamento.</li> <li>- O Plano Municipal de Educação: significado e importância. O processo democrático de construção, aprovação, acompanhamento e avaliação.</li> <li>- Sistemas de coleta e registro de informações. Produção, organização e difusão de informações e estatísticas educacionais: INEP e IBGE. O Censo Educacional. O sistema de matrícula.</li> <li>- O apoio do órgão central ao planejamento das unidades escolares.</li> </ul>
<b>O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bases legais do financiamento da educação. Regras e normas para a aplicação dos recursos da educação.</li> <li>- A estrutura de financiamento da educação: o Salário-Educação, o FNDE, o FUNDEF, o FUNDEB, o FUNDESCOLA.</li> <li>- O FUNDEF: papel e impactos na educação municipal.</li> <li>- Do FUNDEF ao FUNDEB.</li> <li>- Programas financiados pelo FNDE: Transporte escolar (PNTE); Alimentação escolar (PNAE); Dinheiro Direto na escola (FDDE); Livro didático (PNLD); Atendimento a portadores de necessidades especiais; Biblioteca na Escola; Saúde do Escolar; Educação de Jovens e Adultos.</li> <li>- A educação no orçamento municipal: Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e Lei Orçamentária Anual (LOA); o Plano Plurianual (PPA).</li> <li>- Despesas de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE).</li> <li>- O Fundo Municipal de Educação.</li> <li>- O controle da aplicação dos recursos públicos da educação. O Conselho do FUNDEF.</li> </ul>
<b>A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA GESTÃO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A aprendizagem como foco da gestão.</li> <li>- Indicadores de qualidade do ensino</li> <li>- A autonomia das escolas</li> <li>- O apoio à gestão pedagógica da rede escolar: desenvolvimento do currículo, elaboração de projeto pedagógico, estabelecimento de parâmetros de avaliação da aprendizagem, constituição de conselhos escolares e grêmios estudantis e elaboração do PDE.</li> <li>- A formação continuada de profissionais e de trabalhadores da educação.</li> </ul>

<b>A GESTÃO DA REDE FÍSICA E DOS RECURSOS INFRA-ESTRUTURAIS DA REDE MUNICIPAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O planejamento da rede escolar: ampliação, recuperação, conservação.</li> <li>- A configuração e a dimensão de uma rede</li> <li>- A gestão da rede física das escolas e o atendimento às necessidades educacionais do município.</li> <li>- A gestão de material e patrimônio.</li> <li>- A gestão de serviços: transporte, alimentação e saúde escolar.</li> <li>- As parcerias na manutenção da rede física de escolas.</li> <li>- Manutenção, guarda e distribuição de material permanente e de material de consumo.</li> <li>- A garantia de recursos infra-estruturais para as escolas: condições físicas, informatização, mobiliário, bibliotecas, espaços de esportes e lazer, paisagismo, condições físicas etc.</li> </ul>
<b>A GESTÃO E O DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS NA REDE MUNICIPAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elementos básicos da gestão de pessoas. O planejamento das necessidades de pessoal.</li> <li>- Disposições normativas básicas sobre servidores públicos do magistério e trabalhadores de educação não docentes.</li> <li>- A carreira no serviço público: planos de carreira e remuneração do magistério público municipal.</li> <li>- Formação inicial, formação continuada e avaliação de desempenho dos profissionais da educação.</li> <li>- Condições de trabalho dos profissionais da educação lotados nas escolas. Condições de trabalho da equipe gestora.</li> <li>- A valorização dos profissionais da educação, docentes e não docentes.</li> <li>- Seleção e avaliação de desempenho.</li> </ul>
<b>A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A elevação dos indicadores de qualidade da educação municipal.</li> <li>- Avaliação de sistemas educacionais e sistema de avaliação.</li> <li>- Características de um sistema de avaliação.</li> <li>- O planejamento de um sistema de avaliação.</li> <li>- Tipos de avaliação: avaliação diagnóstica, avaliação de processo, avaliação de desempenho, avaliação de impacto, meta-avaliação.</li> <li>- Dimensões da avaliação de um sistema educacional: insumos, processos e produtos.</li> <li>- Fontes de dados para avaliação do sistema educacional.</li> <li>- Experiências de avaliação educacional de larga escala no Brasil.</li> </ul>

**QUADRO 23 – Área de formação específica**  
**Subárea de formação de gestores de unidades escolares**

Focos temáticos	Detalhamento de conteúdos
<b>A ESCOLA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A relação entre escola, cultura e cidadania. A função social da escola: a escola inclusiva.</li> <li>- A autonomia da escola: autonomia pedagógica e de gestão de recursos financeiros.</li> <li>- As relações da escola com o seu entorno: com a comunidade, com órgão central da gestão educacional e com outros órgãos e segmentos sociais.</li> <li>- Os colegiados escolares: conselho escolar, grêmio estudantil, associação de pais e mestres, caixa escolar.</li> <li>- Direito Educacional – Ações de professores e alunos contra a escola e vice-versa.</li> <li>- A gestão democrática da escola: a participação da comunidade, a convivência na escola.</li> <li>- Indicadores da qualidade da escola.</li> </ul>
<b>O PLANEJAMENTO ESCOLAR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrumentos e processos do planejamento escolar.</li> <li>- Produção e organização de dados.</li> <li>- Planejamento: do diagnóstico à definição de metas.</li> <li>- As dimensões do projeto político-pedagógico.</li> <li>- A construção do projeto político-pedagógico: pressupostos, estrutura e processos.</li> <li>- Condições para a construção e a operacionalização do projeto político-pedagógico</li> <li>- A construção do projeto político-pedagógico: o cidadão que se quer formar; a identidade da escola; o currículo escolar; a orientação didática; formas de organização do ensino; parâmetros de avaliação.</li> <li>- A estrutura de um projeto político-pedagógico.</li> <li>- A participação dos segmentos escolares na construção do projeto político-pedagógico.</li> <li>- Plano de Desenvolvimento da Escola – análise e subsídios para elaboração.</li> </ul>

<p><b>ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A estrutura e organização do trabalho escolar.</li> <li>- Sistema de registros escolares – secretaria escolar – sistemas informatizados de matrícula e de registros.</li> <li>- O regimento escolar.</li> <li>- A equipe de gestão da unidade escolar: a direção, a coordenação pedagógica, o conselho escolar, o grêmio estudantil, as APM. Papéis e responsabilidades.</li> <li>- As formas de gestão da escola: a gestão participativa.</li> </ul>
<p><b>A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA GESTÃO DA ESCOLA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transformações ocorridas nas concepções e práticas da gestão escolar; prevalência da gestão pedagógica sobre os demais aspectos da gestão.</li> <li>- A autonomia pedagógica, política e administrativo-financeira das escolas.</li> <li>- Gestão participativa e desenvolvimento da aprendizagem.</li> </ul>
<p><b>A GESTÃO DO AMBIENTE FÍSICO E DOS RECURSOS INFRA-ESTRUTURAIS DA ESCOLA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A gestão do ambiente físico da escola: valorização e preservação.</li> <li>- Relações entre a gestão do ambiente físico escolar e as atividades pedagógicas.</li> <li>- Ambientes de apoio à aprendizagem, de esporte, arte e lazer.</li> <li>- A gestão de material e de patrimônio.</li> <li>- As parcerias na gestão do ambiente físico da escola.</li> <li>- Participação da comunidade escolar e do entorno na gestão do ambiente físico da escola.</li> </ul>
<p><b>A GESTÃO E O DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS NA ESCOLA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A função social da escola e o desenvolvimento de pessoas.</li> <li>- Clima de trabalho e mudanças nos processos desenvolvidos na escola.</li> <li>- O protagonismo como estratégia para o desenvolvimento de pessoas.</li> <li>- Relações entre políticas públicas e o desenvolvimento de pessoas.</li> <li>- Formação inicial, formação continuada e avaliação de desempenho.</li> <li>- Condições de trabalho dos trabalhadores em educação.</li> </ul>
<p><b>A AUTONOMIA DE GESTÃO DE RECURSOS FINANCEIROS DA ESCOLA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A autonomia financeira das escolas.</li> <li>- O planejamento e utilização dos recursos.</li> <li>- A gestão colegiada dos recursos financeiros.</li> <li>- Contratação de fornecimento de bens e serviços.</li> <li>- O Programa Dinheiro Direto na Escola.</li> <li>- A prestação de contas.</li> <li>- Outras fontes de recursos para a escola.</li> </ul>
<p><b>AVALIAÇÃO</b></p>	<p>A avaliação da aprendizagem na escola.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinâmica curricular e prática pedagógica de avaliação.</li> <li>- A avaliação da aprendizagem na escola: ritos e rituais de avaliação.</li> <li>- Relações entre conhecimento, sujeito do conhecimento, ensino, aprendizagem e avaliação.</li> <li>- Tipos, procedimentos e instrumentos de avaliação.</li> <li>- Especificidades na avaliação: avaliação na educação infantil; avaliação em classes multisseriadas; avaliação em classes de jovens e adultos; avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais.</li> <li>- A construção de parâmetros de avaliação da aprendizagem para uma unidade escolar.</li> </ul> <p>A avaliação da escola</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Modos de avaliar o desempenho da escola.</li> <li>- Indicadores de avaliação da escola: sucesso escolar, ambiente educativo; formas de utilização do tempo e do espaço escolar; formação e condições de trabalho dos trabalhadores da educação; reconhecimento público; apoio das autoridades.</li> <li>- Avaliação externa da escola.</li> </ul>

Quanto à terceira área, de formação instrumental, é importante ressaltar que ela corresponde a necessidades evidenciadas por gestores dentro do espectro de suas atividades rotineiras. Trata-se de conteúdos que implicam atividades essencialmente práticas, baseadas em trabalhos normalmente desenvolvidos pelos gestores.

**QUADRO 24 – Formação de gestores educacionais - área de formação instrumental comum**

Focos temáticos	Detalhamento de conteúdos
<b>QUESTÕES BÁSICAS DE PLANEJAMENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Importância do planejamento.</li> <li>- Etapas de um processo de planejamento.</li> <li>- A elaboração de diagnósticos: tipos de dados, instrumentos e formas de coleta; dados primários e secundários; fontes de dados; tabulação e análise de dados.</li> <li>- A identificação de problemas; e análise de alternativas de solução.</li> <li>- A definição de objetivos.</li> <li>- A definição de metas.</li> <li>- A definição de cronogramas.</li> <li>- A definição de formas de implementação, acompanhamento e avaliação.</li> <li>- As rotinas e instrumentos de comunicação no processo de implementação de planos de trabalho.</li> <li>- A redação de documentos técnicos: planos de trabalho, relatórios descritivos e analíticos, correspondência e comunicação oficial.</li> </ul>
<b>A ELABORAÇÃO DE PROJETOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceito de projeto.</li> <li>- A elaboração de projetos: apresentação, caracterização do contexto, caracterização do problema e justificativa, definição do objeto, definição de objetivos gerais e específicos; metas, atividades, resultados e produtos; metodologia; cronograma físico e financeiro; orçamento e tipos de despesas.</li> <li>- O acompanhamento e a avaliação de projetos: avaliação de processo ou processual; avaliação de resultados; avaliação de impacto social. Instrumentos de avaliação pontual e de acompanhamento.</li> <li>- Estrutura do texto do projeto: elementos pré-textuais, elementos textuais, elementos pós-textuais. Linguagem.</li> <li>- Fontes de financiamento.</li> <li>- As parcerias e o patrocínio para apoio a projetos.</li> </ul>
<b>INICIAÇÃO AO TRABALHO CIENTÍFICO</b>	<p>A produção do conhecimento como tarefa do educador. O conhecimento filosófico e científico; o conhecimento gerado pela experiência; o senso comum. O processo da produção e transmissão do conhecimento.</p> <p>O que é conhecimento científico. Características do trabalho científico. Produtos do trabalho científico: resenhas, artigos, relatórios, monografias, dissertações e teses.</p> <p>O acesso à informação: a pesquisa bibliográfica (localização e obtenção, seleção e fichamento das referências); a elaboração esquemas, fichamentos, resumos e resenhas; a indicação das fontes bibliográficas. Outras fontes de informação. O acesso à rede de informações (internet)</p> <p>-Tipologias textuais: textos científicos, filosóficos, jornalísticos.</p> <p>A leitura de material bibliográfico e de fontes documentais. A leitura crítica: identificação da temática, de teses apresentadas, de conceitos, de princípios, da argumentação, da sequência lógica, das proposições e conclusões. O juízo crítico do texto: avaliação da procedência, fidelidade e veracidade das informações.</p>
<b>O TRABALHO MONOGRÁFICO.</b>	<p>Abordagens em pesquisa educacional.</p> <p>Alternativas metodológicas para a pesquisa educacional.</p> <p>O projeto de monografia – elementos essenciais: introdução, pressupostos teóricos, definição do problema ou delimitação do tema, hipóteses ou questões de estudo, objetivos, procedimentos de pesquisa, material e método; fontes de dados (primárias e secundárias); instrumentos de coleta de dados; procedimentos de análise de dados; fontes bibliográficas; cronograma.</p> <p>Elaboração escrita de um trabalho monográfico: linguagem (seqüência lógica, clareza, concisão, conexão); sistematização de dados, formas de apresentação visual (tabelas, quadros, gráficos, diagramas, mapas, sinais de estruturas lógicas).</p> <p>Princípios gerais da construção de um trabalho monográfico: nível de precisão, impacto retórico, caráter proposicional, organização e destaque, simplicidade, interpretação.</p> <p>A normalização de trabalhos acadêmicos. Normas da ABNT.</p>

A construção dessas referências temáticas, a partir de um mapeamento preliminar de conteúdos vinculados à gestão em sistemas de educação e em escolas teve como objetivo estabelecer um ponto de partida concreto, a partir do qual se possam estabelecer a matéria curricular de cursos de formação inicial, continuada, ou de pós-graduação *lato sensu*. Como preliminar, ele não teve a intenção de ser exaustivo, embora os temas indicados possam ser desdobrados, articulados, de modo a constituir atividades curriculares de cursos tópicos (ou eventos) sobre determinados aspectos circunstancialmente relevantes para determinados contextos, ou ainda orientar a elaboração de materiais instrucionais para atividades de educação a distância.

Como inventário temático apenas, deixa em aberto as múltiplas possibilidades de experimentação metodológica, principalmente no sentido de superação dos modelos consagrados e até mesmo esgotados de treinamento ou capacitação que pouco impacto têm tido sobre os contextos educacionais em todos os âmbitos. E nisso, acreditamos, reside a grande diferença a ser construída: como promover iniciativas de educação continuada que contemplem – ao mesmo tempo – questões axiais da educação brasileira, que considerem as condições de trabalho dos gestores, que possibilitem a construção da autonomia de estudo e de trabalho, e que efetivamente gerem impactos de qualidade na educação brasileira?

A criação da REDE SEB/MEC – da qual fazem parte três centros de formação de gestores – representou uma oportunidade de as universidades produzirem conhecimento a partir de experiências como a da UFBA, cuja primeira sistematização é posta agora como referência para debate e enriquecimento.

Que ela possa contribuir para esse debate, mormente nas diversas instâncias e instituições que hoje se multiplicam com essa missão – a formação de gestores para uma educação que se quer democrática, inclusiva e promotora da equidade social.

## REFERÊNCIAS

## REFERÊNCIAS



## Referências

- ABREU, Mariza. LDB, PNE e Novas Funções das Secretarias Municipais de Educação. *Cadernos ASLEGIS* – Associação dos Consultores Legislativos e de Orçamento e Fiscalização Financeira da Câmara dos Deputados.
- AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, INEP-MEC. *Indicadores de qualidade na educação*. São Paulo: Ação Educativa, 2004.
- BOLÍVAR, Antônio. A escola como organização que aprende. In: CANÁRIO, Rui (org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997. p. 81.
- BRASIL. Decreto nº 1.171 de 22.06.1994. *Aprova o Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal*.
- BRASIL. Lei, 10.172 de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Diário Oficial da União/Brasília: DF; 10 jan. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Por uma política de valorização dos trabalhadores da escola. Em cena, os funcionários da escola*. Brasília: SEB/MEC, 2004.
- BRASLAVSKY, Cecília. *Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI*. São Paulo: Editora Moderna, 2005.
- CARVALHO, Inaiá M. M. e VERHINE, Robert E. A descentralização da educação. *Sociedade e Estado*. Brasília: Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Vol. XIV, n. 2, julho – dezembro de 1999. p. 299.
- FERREIRA, Naura S. F. (org.). *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREITAS, Kátia Siqueira. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. *Em Aberto*. Brasília, v.17, n.72. p. 47-59, fev/jun. 2000.
- GOHN, Maria da Glória. *Conselhos gestores e participação sociopolítica*. São Paulo: Cortez, 2003.
- LÜCK, Eloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em Aberto*. Brasília, v.17, n.72. p. 11-33, fev/jun. 2000.
- LÜCK, Heloísa. A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática. s/d.

p. 1. Disponível em <[http://novaescola.abril.com.br/gestao\\_escolar](http://novaescola.abril.com.br/gestao_escolar)> e acessado em 20.11.2005.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. *Em Aberto*. Brasília, v.17, n.72. p. 97-112, fev/jun. 2000.

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. Dez questões sobre autonomia escolar: algumas respostas e muitos desafios. In: *Gestão Escolar*. Salvador: UFBA-ISP/FCM, Fundação Ford, 2003. p. 59 – 98. Série Documentos PRADEM.

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. Gestão de recursos materiais. In: PRASEM III. *Guia de Consulta para o programa de apoio aos Secretários Municipais de Educação*. Org. Maristela Marques Rodrigues e Mônica Giágio. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2001. p. 331-54.

MEIRELLES, Hely Lopes. *Direito Administrativo Brasileiro*. 29. ed. São Paulo: MALHEIRO EDITORES, 2004.

MONTEIRO, Ana Márcia Luna et al. (org.). *Escola pública e gestão democrática*. Recife: Editora UFPE, 2000.

PENIN, Sonia T. Sousa e VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (org.). *Gestão da Escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-37.

PORTELA, Adélia Luiza e ATTA, Dilza Maria Andrade. Indicadores de qualidade da escola: base para a construção de critérios orientadores da gestão da escola. In: PRASEM III. *Guia de Consulta para o programa de apoio aos Secretários Municipais de Educação*. Org. Maristela Marques Rodrigues e Mônica Giágio. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2001.

PORTELA, Adélia Luiza. Papel e responsabilidades do gestor de unidade escolar. Texto gerador do módulo 10 do Curso de Formação de Gestores de Unidades Escolares. PROGED-ISP/UFBA, 2004.

PORTELA, Adélia Luiza e ATTA, Dilza Maria Andrade. A gestão da educação escolar hoje: o desafio do pedagógico. In: *Gestão Escolar*. Salvador: UFBA-ISP/FCM, Fundação Ford, 2003. p. 9-57. Série Documentos 1.

PRADEM. *Organização de Secretarias Municipais de Educação: alguns subsídios*. Salvador: UFBA-ISP/FCM, Fundação FORD, 2004. Série Documentos 4.

PRADEM. *Plano Municipal de Educação: subsídios para elaboração*. Salvador: UFBA-

ISP/FCM, Fundação FORD, 2004. Série Documentos 3.

PRADEM. *Avaliação educacional: principais tendências e propostas inovadoras*. Salvador: UFBA-ISP/FCM, 2004. Série Seminários 6.

PRADEM. Prefeitura de São Sebastião do Passé. *Parâmetros de avaliação para o município de São Sebastião do Passé*. Salvador: UFBA-ISP/FCM, Fundação FORD, 2004. Série Documentos 2.

SAUL, Ana Maria. *Reorientação curricular na EMEI*. Palestra proferida em 26.09.1990, e acessada em 08.09.2005. [www.pucsp.br/paulofreire/V%EDdeos/VIDEO1.PDF](http://www.pucsp.br/paulofreire/V%EDdeos/VIDEO1.PDF)

TAVARES, Taís Moura. Gestão municipal da educação, organização do sistema nacional e regime de colaboração: algumas questões. *Educar em Revista*. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n. 22, dez. 2003, p. 241 – 256.

TEIXEIRA, Anísio. *A educação e a crise brasileira*. São Paulo: Editora Nacional, 1956.

UNESCO. *Formação de recursos humanos para a gestão educativa na América Latina*. Cadernos da UNESCO BRASIL. Informe do Fórum realizado no IPE, Buenos Aires, Argentina, 11 e 12 de novembro de 1998. Brasília: UNESCO, 2000. Cadernos UNESCO, Série Educação 4.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Dirigentes Municipais de Educação: um perfil*. Brasília: UNESCO, UNDIME, Fundação Ford, 2000.

WITTMANN, Lauro Carlos. Autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor. *Em Aberto*. Brasília, v.17, n.72. p. 88-96, fev/jun. 2000.

XAVIER, Antônio C. da R. e PLANK, David e AMARAL SOBRINHO, José. A Escola eficaz, escola de qualidade: novos paradigmas para a gestão da escola. In: *Guia de Consulta do Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação – PRASEM / Organizado por Terri Demsky e Maristela Rodrigues*. Brasília: Projeto Nordeste, 1997.



# ANEXOS

- 1. Módulo instrucional – Curso de Formação de Gestores de Sistemas Educacionais**
- 2. Módulo instrucional – Curso de Formação de Gestores de Unidades Escolares**





CURSO DE FORMAÇÃO DE GESTORES  
DE SISTEMAS EDUCACIONAIS

**MÓDULO 9**  
**AValiação DE SISTEMAS EDUCACIONAIS**

Morder o fruto amargo e não cuspir  
mas avisar aos outros quanto é amargo,  
cumprir o trato injusto e não falhar  
mas avisar aos outros quanto é injusto,  
sofrer o esquema falso e não ceder,  
mas avisar aos outros quanto é falso;  
dizer também que são coisas mutáveis...  
E quando em muitos a noção pulsar  
— do amargo e injusto e falso por mudar —  
então confiar à gente exausta o plano  
de um mundo novo e muito mais humano.

**Geir Campos<sup>1</sup>**

**CARO CURSISTA**

Neste módulo, você irá explorar um dos temas mais importantes para um gestor de sistema educacional: a avaliação.

Você perceberá o papel da avaliação para o sistema, entenderá o que é um sistema de avaliação e quais as fases de seu planejamento. Verá também alguns exemplos de experiências em avaliação em larga escala em âmbito nacional e estadual.

Esperamos que você nos acompanhe atentamente por esse percurso.

Bom trabalho!

## **LEIA**

### **O que é a avaliação de um Sistema Educacional?**

Desde os anos 90, a avaliação vem se consolidando como instrumento privilegiado a serviço de gestores que buscam garantir eficácia<sup>2</sup>, eficiência<sup>3</sup> e equidade<sup>4</sup> para seus sistemas educacionais. De modo geral, a avaliação de um sistema educacional pode ser entendida como uma série de procedimentos de coleta, tratamento e análise de dados, segundo padrões e critérios pré-estabelecidos, tendo por objetivos permitir um julgamento de valor sobre o sistema e apoiar com informações as tomadas de decisão voltadas para a melhoria da qualidade.

As metodologias empregadas podem ser simples (com utilização de técnicas clássicas e arquivamento de dados através de fichas de papel) ou complexas (baseadas em *softwares* e métodos estatísticos os mais sofisticados). Entretanto, qualquer que seja seu grau de complexidade, o desenho de uma avaliação de sistema precisa atender a alguns princípios fundamentais:

- 1- A avaliação deve ser útil para o sistema de educação. Ela não existe como um fim em si mesma.
- 2- A avaliação deve estar articulada com as políticas e diretrizes do sistema educacional, bem como com avaliações realizadas por outras esferas governamentais (estadual e federal), de modo a respeitar as questões legais, reduzir conflitos e otimizar sua utilização.
- 3- A avaliação deve ser exequível<sup>5</sup>, especialmente considerados o período, a abrangência, os limites técnicos e legais e o custo.
- 4- A avaliação deve ser conduzida de maneira ética e responsável. Seus critérios e padrões precisam ser divulgados entre todos os envolvidos, para que os resultados possam ser apropriados e para garantir o respeito aos participantes.
- 5- Os instrumentos utilizados devem ser adequados aos objetivos da avaliação, garantindo que os resultados obtidos sejam válidos e confiáveis.

#### **ATIVIDADE 1**

**Diante do que você acabou de ler,**

**- Apresente suas expectativas quanto à possibilidade de se realizar uma avaliação do Sistema Educacional do seu município.**

**Traga suas anotações no próximo encontro com o instrutor.**

<sup>5</sup> Executável; que tem condições objetivas de ser executada.

## ***PENSE***

### **O que é um *Sistema Educacional*?**

Antes de nos aprofundarmos na discussão da avaliação de sistemas educacionais, é preciso deixar claro o próprio conceito de sistema educacional.

Um sistema, qualquer que seja, implica o relacionamento entre partes dinâmicas, articuladas para o cumprimento de um objetivo comum. Pressupõe não só as estruturas e instituições organizadas em torno desse fim, mas também suas interações, leis, normas e costumes.

A figura abaixo fornece uma idéia geral de como podem se estruturar os elementos de um Sistema Municipal de Educação em torno de um órgão central:



*Figura 01: Representação das interações mantidas por uma secretaria municipal da educação com outros componentes do sistema educacional*

Fica claro, assim, que um sistema educacional vai muito além do simples agrupamento das escolas submetidas a uma secretaria. Um dos maiores desafios para o gestor educacional está justamente em entender o sistema sob sua responsabilidade como uma rede integrada, repleta de parcerias e articulações. É apenas a partir dessa perspectiva mais ampla que se pode pensar numa Avaliação do Sistema Educacional.

- Agora, identifique os elementos que compõem o Sistema de Educação do seu município e verifique a inter-relação entre esses elementos.

Faça um esquema semelhante ao que apresentamos neste segmento do módulo e traga para o próximo encontro com o Instrutor.

## ***PENSE***

### **Qual a diferença entre *avaliação de sistema* e *sistema de avaliação*?**

Agora, que entendemos a noção de sistema educacional, precisamos estabelecer uma distinção importante entre duas expressões muito parecidas, mas de significados muito diferentes: avaliação de sistema e sistema de avaliação.

Como visto acima, mesmo no âmbito de um pequeno município, um sistema educacional é sempre um conjunto complexo que envolve interações de diversos segmentos heterogêneos. Diante disso, podemos concluir que, para obter informações válidas sobre um sistema educacional como um todo, muitas vezes precisaremos ir além de uma simples aplicação de testes. Será preciso levantar dados em vários níveis do conjunto, de forma a permitir o delineamento de um panorama mais fiel.

Difícilmente se consegue atingir esse objetivo através de ações avaliativas isoladas e desarticuladas. A avaliação de um sistema educacional requer, portanto, o planejamento de um sistema de avaliação, ou seja, uma forma de avaliar esse sistema.

No contexto deste módulo, um sistema de avaliação deve ser entendido como a integração de diversas modalidades avaliativas (testes, questionários, entrevistas, levantamentos de campo etc.), com o objetivo de avaliar um sistema educacional de modo global. A complexidade e o número de ações envolvidas dependerão, de maneira geral, da necessidade dos gestores e da disponibilidade de recursos.

**Agora, procure verificar:**

***Existe algum sistema de avaliação no seu município?***

**Prepare-se para conversar sobre isso no próximo encontro com o Instrutor.**

## ***FALE COM ALGUÉM***

### **Avaliação “nas” escolas ou avaliação “das” escolas?**

Os sistemas avaliativos, muitas vezes, se baseiam na avaliação das escolas através do desempenho de seus alunos em testes específicos, apesar de nem sempre se restringirem a essa abordagem. Diante disso, os gestores precisam ter muito clara a distinção entre os objetivos das avaliações externas e os objetivos das avaliações internas, realizadas pelas escolas.

As avaliações externas são também conhecidas como avaliações em larga escala, pois, em geral, englobam várias instituições e indivíduos de uma só vez. Seu foco vai além das necessidades específicas de cada escola. Elas são elaboradas por especialistas fora da comunidade escolar e têm por base uma referência comum às diversas unidades de uma determinada rede. Os resultados de uma avaliação externa permitem que cada escola situe seu desempenho em relação às demais e a um padrão mínimo de referência disposto pelo gestor do sistema educacional.

As avaliações internas são aquelas planejadas e implementadas em cada unidade escolar. Elas têm um caráter diagnóstico muito mais concreto, permitindo um constante olhar para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, de modo a melhor adequá-lo às necessidades de aprendizagem dos alunos (função formativa). Por essa razão, esses procedimentos avaliativos são mais frequentes e implicam abordagens mais variadas, adequadas tanto ao projeto pedagógico da escola quanto às particularidades e preferências dos professores.

A avaliação da escola desempenha um papel importante na avaliação do sistema educacional, mas não substitui a avaliação na escola. Tanto na perspectiva do sistema, quanto na perspectiva da escola, os dois tipos de avaliação se complementem, ou seja, são complementares.

#### **ATIVIDADE 4**

***Agora, visite algumas escolas da sua cidade e identifique a percepção dos diretores quanto às diferenças entre avaliações internas e externas de suas escolas.***

***Faça um relatório das visitas e leve para seu Instrutor.***

## **LEIA**

# **Quais as características fundamentais de um *Sistema de Avaliação*?**

Todo sistema de avaliação deve respeitar algumas características elementares para assegurar que seus objetivos possam ser atingidos plenamente. Essas características são: isenção, validade, confiabilidade, precisão e uso responsável. Vejamos cada uma delas detalhadamente:

- **Isenção.** Procedimentos avaliativos devem ser definidos no sentido de garantir, no maior grau possível, a neutralidade do avaliador no momento da coleta, tratamento, análise e divulgação dos dados. A percepção positiva dos atores envolvidos quanto a essa neutralidade traz credibilidade à avaliação. Por essa razão, os gestores do sistema educacional devem pesar, antes de dar início ao planejamento de seus sistemas de avaliação, o impacto político dos resultados a serem obtidos, pois estes não deverão ser alterados posteriormente. Para ser legítima, a avaliação deve retratar, de maneira transparente, a realidade sobre a qual se quer fazer um julgamento de valor ou tomar uma decisão. Mesmo quando restrita a apenas um aspecto dessa realidade, a avaliação jamais deve ser usada para mascará-la.
- **Validade.** Essa característica está associada à capacidade do processo avaliativo de levantar aquilo para o qual foi delineado. Se um teste é aplicado a alunos de 2ª série para medir as competências e habilidades da 2ª série em matemática, as questões de leitura não podem interferir nessa medição. Ou se um questionário é aplicado para se levantar a opinião de professores sobre uma determinada política, seus resultados não podem ser usados para a discussão sobre fatos relacionados a essa mesma política. Por essa razão, é fundamental que os objetivos da avaliação estejam definidos antes da sua implementação.
- **Confiabilidade.** Essa característica está relacionada à capacidade de um instrumento de, ao ser aplicado em diversas ocasiões e desde que os outros fatores estejam controlados, apresentar resultados consistentes. Por exemplo, uma prova é confiável se, ao ser aplicada várias vezes para uma população com características equivalentes, permite a obtenção de resultados similares.
- **Precisão:** Essa característica se relaciona com a capacidade que a avaliação tem de retratar, de maneira acurada a realidade sobre a qual se debruça. Ela trata da exatidão dos dados levantados. Entretanto, quando há pessoas envolvidas, é muito difícil obter-se uma medida exata, já que há uma série de fatores não totalmente controláveis interferindo na medição. Por essa razão,

quando uma alta precisão não é possível, é imprescindível que o usuário da informação seja alertado sobre seus limites.

- **Uso responsável:** Tanto o usuário da avaliação quanto aquele que foi avaliado devem ser tratados eticamente. Para tanto, é fundamental que os objetivos para os quais a avaliação foi delineada sejam mantidos em reserva durante as análises dos dados coletados, que sua divulgação seja feita de acordo com os compromissos firmados entre avaliadores e avaliados e que os limites decorrentes dos procedimentos de coleta, tratamento e análise sejam divulgados junto aos resultados. Dessa maneira, garante-se um uso responsável dos resultados informados.

ATIVIDADE 5
<b>Agora, responda:</b> <i>- Qual dessas cinco características você considera a mais difícil de ser atendida. Justifique sua resposta.</i> <b>Leve-a para o próximo encontro com o Instrutor.</b>

## ***OBSERVE***

# **Como planejar um sistema de avaliação?**

Para garantir que as características de isenção, validade, confiabilidade, precisão e uso responsável sejam contempladas, o gestor educacional, junto com sua equipe, precisa planejar cuidadosamente o sistema de avaliação. A figura seguinte apresenta as fases desse planejamento:

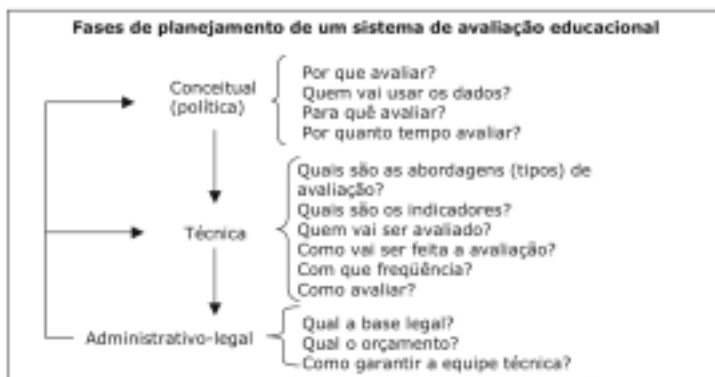


Figura 02: Fases de planejamento de um sistema de avaliação educacional

É interessante perceber, através do gráfico, que tanto a fase técnica quanto a fase administrativo-legal têm impacto na fase conceitual-política, cujas decisões podem ser revistas a partir das limitações identificadas nas fases posteriores. Dessa maneira, somente após ter cumprido as três fases e adequado o sistema de avaliação proposto é que se deve iniciar sua implementação.

## **A Fase conceitual-política**

Um sistema de avaliação, ou mesmo uma avaliação isolada, deve ser desenhado de modo a produzir informações e análises que venham a ser efetivamente utilizadas pelos atores educacionais. Dados coletados e analisados que não venham a ser usados são desperdício de tempo e recursos. Portanto, nessa fase de planejamento, o foco está na definição dos objetivos aos quais a avaliação estará servindo, a partir da necessidade daqueles que vão, ao final do processo, utilizar os resultados.

### *a) Por que a avaliação está sendo proposta?*

Cada gestor educacional precisa refletir sobre essa primeira pergunta antes de definir quaisquer outros passos no planejamento do seu sistema de avaliação. Em vários casos, é possível identificar a necessidade de avaliação associada a mais de uma justificativa. De qualquer maneira, uma vez definido o porquê da avaliação em um determinado sistema educacional, fica mais fácil a obtenção de uma resposta para a pergunta seguinte.

### *b) Quem vai utilizar os resultados da avaliação?*

É de fundamental importância definir quem são os usuários dos resultados, pois dessa resposta dependerão os objetivos da avaliação e os caminhos de sua implementação e divulgação. Se, por exemplo, o sistema de avaliação está sendo criado para que o gestor educacional preste contas à sociedade, não só o gestor é usuário, mas também os pais, associações e os próprios alunos.

### *c) Para quê a avaliação está sendo proposta?*

Uma vez definidos a justificativa do sistema educacional para a implementação da avaliação e seus usuários, traduz-se essa posição em objetivos específicos. É preciso muita atenção nessa etapa, pois ela terá profundo impacto nas questões relacionadas à operacionalização das ações.

Há uma infinidade de respostas possíveis a essa pergunta. O gestor poderia, por exemplo, responder:

- para corrigir os rumos do plano municipal de educação, quanto à alocação de recursos e estruturação física da rede;
- para adequar a oferta de serviços educacionais à demanda real da população;
- para informar a tomada de decisão quanto à capacitação e formação con-

- tinuada dos docentes e gestores ligados à rede;
- para levantamento dos fatores que influenciam as taxas de evasão e abandono e, através deles, ajudar na definição de ações que venham a reduzi-las;
  - para levantamento dos fatores que influenciam na aprendizagem dos alunos, de modo a facilitar a tomada de decisões sobre políticas que potencializem aqueles que interferem positivamente;
  - para conhecer o desempenho dos alunos ao final de ciclos de trabalho e, dessa maneira, diagnosticar a proficiência, segundo padrões mínimos, em conteúdos, competências e habilidades e informar decisões pedagógicas posteriores;
  - para analisar os livros didáticos definidos para o sistema educacional e seu impacto na proposta pedagógica municipal;
  - para conhecer os pontos fracos e fortes de programas educacionais implementados no município e, a partir daí, decidir por sua continuidade, correção ou encerramento;
  - para levantar o grau de satisfação daqueles que atuam na educação, associado, muitas vezes, ao conceito de qualidade;
  - para prestar contas à sociedade quanto à aplicação dos recursos públicos.

*d) Por quanto tempo a avaliação será necessária?*

Para concluir a fase conceitual de planejamento, cabe ao gestor educacional visualizar o período de tempo no qual o sistema de avaliação estará cumprindo os objetivos para os quais foi criado. Esse será um sistema para quatro ou dez anos? Ou será planejada apenas uma única avaliação no terceiro ano de gestão, por exemplo? Essa decisão terá impacto nas questões técnicas, especialmente se ficar determinado que a comparabilidade entre informações coletadas ao longo do tempo deve ser assegurada; terá principalmente conseqüências a serem pesadas no processo decisório quanto à provisão de recursos ao longo do tempo, para contratação de uma equipe temporária e a necessidade de planejamento das ações de conclusão do sistema.

## **Fase Técnica**

A fase técnica deverá responder as questões operacionais que permitam o cumprimento dos objetivos determinados na primeira fase. Nesse momento, é fundamental que o gestor educacional conte com a assessoria de técnicos especialistas em avaliação.

*e) Que abordagens de avaliação a utilizar?*

Uma vez definidos os objetivos e usuários, é importante traduzir as demandas em termos de tipos de avaliação a serem utilizados pelo sistema. Abaixo são apresentadas cinco abordagens.

- **Avaliação diagnóstica.** Busca mapear uma situação inicial a partir da qual decisões poderão ser tomadas no sentido de se implementar uma política, um programa ou uma ação específica, mais apropriada àquele cenário. Normalmente implica o levantamento de pontos fortes e fracos, para permitir a consolidação dos aspectos positivos e o combate aos negativos.
- **Avaliação de processo.** Trabalha prioritariamente sobre os aspectos relacionados à implementação de um programa ou política. Coleta dados sobre cada etapa prevista, de modo a informar aos gestores possíveis alterações nos planos iniciais.
- **Avaliação de desempenho.** Enfatiza o resultado final obtido pela instância avaliada (aluno, escola, projeto ou sistema educacional). Desde que as metas e objetivos de cada um estejam declarados, a avaliação de desempenho permite ao gestor saber se foram atingidos ou não ao final do período determinado. Não informa, entretanto, quais os fatores que contribuíram para esse desempenho.
- **Avaliação de impacto.** É caracterizada por levantar as diferenças entre a situação inicial e a situação final de uma determinada instância, a partir da implementação de um certo programa ou política.
- **Meta-avaliação.** Tem por objetivo avaliar o sistema de avaliação. Essa abordagem é muito importante especialmente em duas situações: programas de avaliação de longa duração e aquelas experiências que tenham grande impacto na vida dos avaliados (como processos que impliquem em ganhos financeiros para os profissionais, fechamento de escolas, etc.).

A situação ideal prevê um sistema de avaliação que possa fazer uso do maior número de abordagens. Contudo, em função da escassez de tempo e recursos, isso raramente é possível. Cabe ao gestor educacional, junto a sua equipe técnica, definir as abordagens que lhes sejam mais úteis.

- f) Que indicadores e informações levantar de modo a cumprir os objetivos da avaliação determinados na fase conceitual?

A escolha dos indicadores deve respeitar os objetivos do sistema de avaliação e seus usuários. A **tabela exemplo**, reproduzida nas páginas seguintes, propõe uma forma de se organizar as informações de modo a compor o sistema de avaliação, considerando a dimensão, os aspectos que podem ser de interesse dentro de cada dimensão e os fatos e dados observáveis que poderão vir a compor os indicadores da avaliação.

**Tabela 01: Possíveis indicadores e informações para um sistema educacional, associados às dimensões Insumo, Processo e Produto**

Dimensões	Aspectos observáveis	Exemplos de indicadores possíveis
		<p>Nº. de nascimento município x ano / por região / nº. de óbitos x ano / por região</p> <p>Nº. de matrícula por série ou ciclo /por clientela/ por turno/ por escola/ por região/ por zona administrativa</p> <p>Perfil socioeconômico dos alunos por escola/ por região/ por rede</p> <p>Perfil socioeconômico dos profissionais da educação por escola / por região / por rede</p> <p>Relação professor / nº. de alunos por escola/ por rede / por região</p> <p>Nº. de pessoal administrativo por escola/ por área física das escolas/ por aluno/ por região/ por rede</p> <p>Nº de matrícula por zona/ por escola/ por região/ geral na rede</p> <p>Nº de turmas/turnos por escola/ por clientela/ por região / por rede</p> <p>Clientelas especiais consideradas (jovens e adultos, profissionalizante, etc.)</p> <p>Perfil da rede: formação inicial individual x quadro de formação por clientela / por escola / por rede</p> <p>Oferta de cursos de formação (ensino a distância, convênio com universidades, etc.)</p> <p>Oferta de cursos de capacitação / tipos e carga horária</p> <p>Alocação de equipamentos por área geográfica / por escola / zona administrativa (rural, urbana)</p> <p>Custo de equipamento x clientela / escola / aluno</p> <p>Custo de manutenção por escola / por região / por rede</p> <p>Mapeamento de projetos por escola / por região/ por rede</p> <p>Nº. de parcerias para implementação de projetos por escola / por região / por rede</p> <p>Nº. de ações voluntárias por escola ou por clientela ou por zona administrativa</p> <p>Custo projeto x escola / Custo projeto x aluno</p> <p>Tempo de publicação</p> <p>Nº. de portarias por tema</p> <p>Nº de publicações sobre o currículo encaminhadas por escola / por região</p> <p>Frequência de reuniões para discutir o currículo com pais / com professores / com coordenadores</p> <p>Datas de distribuição</p> <p>Nº de livros novos x livros usados em bom estado x livros usados para descarte</p> <p>Frequência / horários</p> <p>Composição x mapeamento nutricional por escola / por região / por rede</p>
<b>Insumo</b>	<p>Formação e capacitação de professores</p> <p>Equipamentos / laboratórios na escola</p> <p>Programas e projetos especiais</p> <p>Leis e portarias</p> <p>Currículo mínimo</p> <p>Livro didático</p> <p>Merenda escolar</p>	

Dimensões	Aspectos observáveis	Exemplos de indicadores possíveis
	Transporte escolar	Tipos e Cobertura (notas) Orçamento por aluno / por escola / por região Horários e frequência
	Custo aluno	Valores em reais orçados e efetivados
	Custo escola	Valores em reais orçados e efetivados
	Leis e portarias	Nº. de infrações Levantamento de ações decorrentes das infrações
	Utilização do livro didático	Descrição das formas e da frequência de utilização
	Utilização dos equipamentos / laboratórios	Descrição, frequência, desvios.
	Práticas pedagógicas	Descrição; frequência, relação capacitação x introdução de novas práticas
	Formas de interação escola x pais x comunidade	Nº. de reuniões; pautas das reuniões, frequência de comparecimento
<b>Processo</b>	Abandono e evasão	Taxas de abandono e evasão por turno, por escola, por clientela, por perfil socioeconômico, geral Levantamento das causas de abandono e evasão por escola / por região / na rede
	Reprovação / aprovação	Taxas de reprovação e aprovação por turno, por escola, por clientela, por perfil socioeconômico; geral. Identificação de série x disciplina com maiores taxas de aprovação e de reprovação por escola / por região / por rede. Descrição de critérios utilizados para avaliação do Conselho de Classe
	Evolução dos programas e Projetos	Metas de implementação de projetos e programas
	Interação com outras secretarias	Taxa de atendimento médico-odontológico realizado em escolas Taxa de visitação de assistência social realizada a partir de demandas da escola
	Transporte escolar	Cumprimento de horários Descrição de interferência do transporte escolar nas dinâmicas de sala de aula
	Desempenho dos alunos em determinadas disciplinas do currículo	Série e disciplina a serem avaliadas Curva de crescimento do aluno em determinada disciplina por período / por ciclo Desempenho dos alunos em relação às competências, habilidades e conteúdos que são contemplados pelos instrumentos de coleta de dados (listas, provas, questionários).
	Desempenho dos professores	Performance em exames pré-determinados, como, por exemplo, programas de certificação Associação do desempenho do professor com o desempenho do aluno.
<b>Produto</b>	Satisfação com Educação	Percepção dos pais quanto à oferta dos serviços Percepção de pais e alunos quanto à qualidade da educação / necessidade da educação Percepção do mercado de trabalho local da preparação de futuros profissionais
	Resultados obtidos pelos projetos e programas específicos	Alinhamento de metas finais dos programas e projetos nos prazos pré-estabelecidos.

É importante que a definição dos indicadores seja feita de maneira participativa e transparente, para favorecer a sua apropriação por todos aqueles que participam do processo educacional e que, utilizando-os de maneira responsável, poderão contribuir com o sistema educacional.

g) Quais as fontes de dados?

Nessa etapa é preciso identificar, por exemplo: quem estará respondendo questionários, entrevistas e testes; qual a documentação oficial a ser levantada; quais as fontes de dados sobre custos etc.

A figura seguinte apresenta a riqueza das possíveis fontes de informação para um sistema de avaliação que respeite a complexidade do sistema educacional do município.



Figura 03: Panorama de possíveis fontes de dados para um sistema de avaliação.

h) *Como essas informações poderão ser coletadas, tratadas e analisadas?*

Para planejar os instrumentos, seus procedimentos de aplicação e definir os métodos estatísticos para análise dos dados é necessária a participação de especialistas dessas áreas. De maneira sistematizada, os passos para a coleta e análise estão postos na figura seguinte.

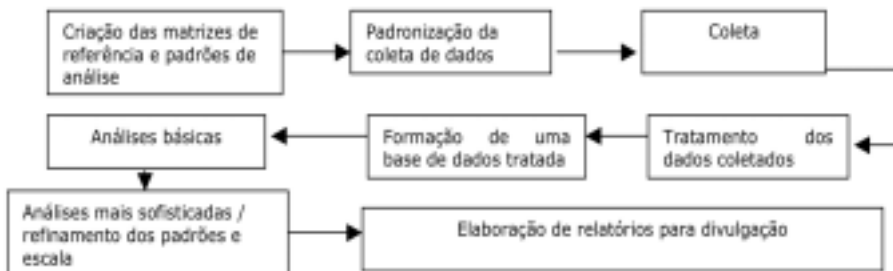


Figura 04: Fluxo dos principais passos da metodologia de avaliação

Matrizes e padrões devem ser divulgados o quanto antes, para os atores envolvidos e para a sociedade em geral. O processo de comunicação de um sistema de avaliação é iniciado nessa fase e não na fase de divulgação de resultados.

Um bom tempo precisa ser dedicado ao planejamento dos instrumentos de coleta de dados e dos procedimentos que assegurem padronização na coleta, buscando reduzir as interferências que o avaliador possa vir a ter sobre a realidade avaliada. A coleta de dados pode ser feita de várias formas: através de levantamento direto de dados, aplicação de testes e questionários, acompanhamento de grupos etc. Após essa etapa, os dados coletados precisam então ser tratados, para compor uma base de análise.

Para a elaboração dos relatórios de divulgação, devem contemplar uma estrutura de informações definida anteriormente. Os redatores desses documentos precisam ter em mente que a comunicação dos resultados é o seu principal objetivo. Para atendê-lo, a linguagem precisa ser clara e simples, reforçada, muitas vezes, pela utilização de ilustrações que ajudem o entendimento dos resultados.

#### *i) Com que frequência as informações devem ser levantadas?*

A última questão técnica a ser respondida depende do tipo de avaliação e dos indicadores escolhidos para o sistema educacional. A avaliação de desempenho pode precisar apenas de uma coleta de dados ao final do ciclo. Já a avaliação de processo demanda coletas em cada etapa fundamental do projeto sobre o qual incide. Por sua vez, a avaliação de impacto demanda, pelo menos, uma coleta antes da implantação do programa e uma no final.

## **Fase Administrativo-legal**

Nessa fase de planejamento, é preciso analisar se o sistema educacional tem e terá, pelo período de vigência da avaliação, recursos orçamentários, espaço, equipamentos e equipe técnica que possam ser destinados a sua implementação. Um

levantamento das leis e portarias vigentes – nas esferas municipal, estadual e federal – deve ser feito no sentido de evitar que certos aspectos do planejamento entrem em choque com a legislação e para facilitar a elaboração de editais e novas portarias que se façam necessárias.

Levantado o panorama legal no qual a avaliação estará inserida, o setor técnico envolvido na fase anterior de planejamento poderá auxiliar o setor administrativo a compor uma estimativa de custos para o sistema proposto e compará-la ao orçamento existente. Essa fase é essencial para o sucesso da avaliação, no sentido de evitar que ela não venha a ser descontinuada em algum momento de implementação, por falta de recursos.

Concluída a etapa administrativo-legal do planejamento do sistema de avaliação, é hora de rever as propostas conceituais iniciais e adequá-las à possibilidade real de execução.

ATIVIDADE 6
<p>É realmente muita informação... O mais importante é que você pôde perceber a complexidade e a importância do planejamento de um bom sistema de avaliação educacional.</p> <p><i>Agora, como exercício, pense na necessidade de elaborar um sistema de avaliação educacional voltado para a educação do seu município e responda, de forma objetiva, as quatro perguntas da fase conceitual-política:</i></p> <p><i>a) Por que a avaliação está sendo proposta?</i></p> <p><i>b) Quem vai utilizar os resultados da avaliação?</i></p> <p><i>c) Para quê a avaliação está sendo proposta?</i></p> <p><i>d) Por quanto tempo a avaliação será necessária?</i></p> <p>Leve suas respostas para o próximo encontro com o Instrutor.</p>

## ***PENSE***

### **Como têm sido as experiências de avaliação em larga escala no Brasil?**

Para fecharmos este módulo, ampliando nossa percepção sobre o tema, vamos nos afastar um pouco da perspectiva local para identificarmos algumas experiências de sistemas de avaliação educacional no Brasil.

## Experiências em âmbito nacional

Atualmente, no país, existem três vertentes de avaliação em larga escala em nível nacional. Elas se diferenciam não só quanto ao público avaliado, como principalmente em seus objetivos.

- **SINAES** (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior), criado para ajudar o governo na regulação dessa modalidade de ensino em uma época de franca expansão para a rede privada;
- **ENEM** (Exame Nacional do Ensino Médio), uma avaliação que atinge os concluintes do Ensino Médio, voluntária, com resultados encaminhados aos próprios alunos;
- **SAEB** (Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica). Considerada uma avaliação de monitoramento, o sistema avalia de forma amostral o que alunos matriculados em séries de conclusão (4ª e 8ª do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio) “sabem e são capazes de fazer”, em relação ao disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A essas três vertentes pode ser agregado o Censo Escolar, uma excelente área de atuação do MEC/INEP<sup>5</sup>, que possibilita o acompanhamento dos insumos e das taxas de eficácia das redes ao longo dos anos.

## Experiências regionais

A consolidação da experiência nacional promoveu nos estados uma demanda por informações mais detalhadas sobre seus sistemas de educação. Surgiram então iniciativas locais, no sentido contemplar as especificidades regionais. A seguir, são listados alguns desses exemplos, enfatizando as diferentes abordagens de avaliação escolhidas para compor o sistema de cada estado.

- **SPAECE** (*Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Estado do Ceará*). Criado em 1992, o SPAECE foi composto por duas vertentes (*Avaliação do Rendimento Escolar e Avaliação Institucional*) e foi desenvolvido através de parceria com o INEP e com universidades. A Avaliação do Rendimento implicou a aplicação de provas e questionários a alunos matriculados na rede pública (a rede municipal teve participação voluntária) e usou, como base para suas matrizes, as diretrizes curriculares nacionais e as matrizes do **SAEB**. A Avaliação Institucional – sem caráter punitivo – foi realizada através de uma auto-avaliação da escola (sob responsabilidade do Conselho Escolar), das diretorias regionais e do órgão central. O Ceará foi pioneiro na aplicação de testes via internet, com o SPAECE-net, e tem concentrado seus esforços na disseminação dos resultados, tanto do SPAECE quanto do SAEB.

- **SIMAVE** (*Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública 2000-2002*). O SIMAVE, implementado em parceria com as instituições de ensino superior de Minas Gerais, teve como principal atribuição a realização do **PROEB** (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica), a cada dois anos, cobrindo as áreas de português, matemática, ciências humanas e ciências da natureza em testes para os alunos concluintes da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, no modelo SAEB. Para a rede estadual, a aplicação foi censitária. Os resultados das escolas são publicados pela internet e os relatórios encaminhados contam com um levantamento do perfil dos alunos e dos profissionais das escolas.

- *Experiência de Avaliação do Estado do Maranhão (1999-2002)*. A política de avaliação educacional no Maranhão teve por objetivo “fortalecer a ação pedagógica da escola e redirecionar investimentos e recursos públicos na otimização do fazer educativo” e foi traduzida em duas linhas de ação: a Avaliação de Aprendizagem e a Avaliação da Escola Pública.

A primeira teve foco na avaliação interna das unidades escolares e a equipe do órgão central trabalhou, junto às escolas, com um manual de procedimentos chamado *Avaliação de Aprendizagem no Ensino Fundamental: Orientações para a prática escolar*. Já a *Avaliação da Escola Pública* foi pensada como uma avaliação institucional nos moldes do **SAEB**. Os objetivos da *Avaliação da Escola Pública* foram: “obter resultados sobre a qualidade do ensino ao longo do tempo, identificar fatores que contribuem para a ocorrência desses resultados e intervir no sistema educativo, visando a melhoria da qualidade da Educação Básica do Maranhão”. Além desses, um outro objetivo do programa foi monitorar o avanço alcançado pelos programas e políticas governamentais em relação às metas educacionais. A experiência do Maranhão traz em si a lição da articulação das ações de avaliação com as políticas de ensino.

- *Experiência de Avaliação do Estado da Bahia (1999-2004)*. Em parceria com a Universidade Federal da Bahia e com a Fundação de Apoio à Pesquisa e à Extensão, a Secretaria da Educação da Bahia (SEC) implementou o seu projeto de avaliação dentro de um contexto mais abrangente, de reforma educacional com foco na escola e com objetivo de melhorar a qualidade do ensino. O projeto de avaliação foi realizado a partir de dois eixos de ação: a *Avaliação de Desempenho* e a *Avaliação de Aprendizagem*. Como usuários, o projeto priorizou os dirigentes escolares, os professores e os gestores de sistema. O objetivo geral do Projeto foi implementar uma cultura de avaliação, mediante o compromisso de não haver classificação das escolas com base em seu desempenho e de não haver punição de qualquer natureza associada aos resultados de cada aplicação dos instrumentos de avaliação. Um segundo objetivo esteve relacionado à formação de

uma competência em larga escala para o Estado.

A Avaliação de Desempenho foi a linha de trabalho responsável por informar cada unidade escolar sobre o desempenho de seus alunos (agregado por programa de ensino, disciplina e série), com base em uma referência curricular comum. Os relatórios encaminhados a cada escola permitiram-lhe a discussão de sua realidade com a comunidade escolar e a conseqüente adequação do plano de desenvolvimento. Relatórios foram também elaborados para as secretarias municipais e estadual de educação e suas diretorias regionais, contendo dados agregados de suas escolas, de maneira a informar a tomada de decisões de políticas e diretrizes.

A Avaliação de Aprendizagem, experiência pioneira no Brasil por suas características de público avaliado e freqüência de aplicação de provas, informou à escola (e mais especificamente a cada professor) sobre o desempenho de seus alunos de 1ª a 4ª séries ao longo do ano letivo, através da aplicação de testes de português, matemática e produção textual ao final de cada bloco de 200 horas de aula (três testes por ano). Essa informação foi apresentada por domínio de conteúdo, o que possibilitava ao professor diagnosticar seus alunos e definir ações para recuperá-los durante o curso.

#### ATIVIDADE 7

**Para concluir este módulo, gostaríamos que você organizasse uma lista, com tópicos sobre as aprendizagens significativas que este módulo lhe proporcionou. Releia sua resposta à primeira pergunta deste módulo e responda:**

**- O que de mais importante aprendi neste módulo?**

**Encaminhe sua resposta para o seu Instrutor.**

## **SAIBA MAIS**

Para aprofundar o tema deste módulo, veja a bibliografia que apresentamos sobre esse tema.

## Referências bibliográficas do módulo 9

- BARBOSA, E.M.R. Minas Gerais: a avaliação da educação (2000-2002). In: BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C (Org.) **Avaliação da Educação Básica**. Pesquisa e Gestão. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004 (pg 109-118)
- BOAVENTURA, Edivaldo. **O município e a educação**. In: Políticas Municipais de educação / organização de Edivaldo Boaventura. (et al) – Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1996. p. 9-30
- BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso; BESSA, Nícia (Org.). **Avaliação da Educação Básica**. Pesquisa e Gestão. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.
- BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Dispõe sobre a reforma do sistema educacional brasileiro. Brasília: Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **A educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.
- DEMO, Pedro. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- DEMO, Pedro. **Mitologias da Avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção polêmicas do nosso tempo 68).
- DEPRESBITERES, Lea. A Avaliação na Educação Básica: Ampliando a Discussão. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº. 24, p.137-146, jul/dez, 2001.
- DEPRESBITERES, Lea; TAURINO, Maria do Socorro. O Difícil Percurso de um Educador no Mundo dos Critérios de Avaliação. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº. 14, p.45-64, jul/dez, 1996.
- DIAS, M.L.M.S.M. Construindo uma experiência de avaliação do rendimento escolar no Paraná (1995-2002). In: BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C (Org.) **Avaliação da Educação Básica**. Pesquisa e Gestão. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola. 2004 (p. 79-90)
- FERRER, Alejandro Tiana. La evaluación de los sistemas educativos. **Revista Iberoamericana de Educación: Evaluación de la Calidad de la Educación: La evaluación de los sistemas educativos**. N. 10, p 1-13. Disponível em < <http://www.campus-oei.org.br> > e acessado em, 01 abril 2002.
- FLETCHER, Philip R. Propósito da Avaliação Educacional: uma análise das alternativas. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº. 11, p.93-112, jan/jul, 1995.
- FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, Ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- GOMES, Candido; MOTTER, Paulino. Posfácio. In: PLANK, David N. **Política educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **SAEB 2001: novas perspectivas**. Brasília: o INEP. 2001.
- KELLAGHAN, Thomas. O Uso da Avaliação na Reforma Educacional. **Revista Ensaio: avaliação de**

política pública educacional. Rio de Janeiro, v.09, nº.32, p.259-278, jul/set, 2001.

LOCATELLI, Iza. Políticas de Avaliação no Brasil. In: **Marco de Aprendizagem Contínua em Avaliação**. Bahia: Secretaria da Educação do Estado, 2001.

MARANHÃO. **Diretrizes e Estratégias para a Política Educacional do Estado do Maranhão 1999-2002**. São Luis: Governo do Estado, 2000.

MARTINS, Ângela Maria. Educação e Diretrizes de Mudança: possibilidades e limites do Estado. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº. 15, jan-jul 1997, p 07-54

MORETTO, Pedro Vasco. **Prova** – um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OCDE. **Conhecimentos e atitudes para a vida**: resultados do PISA 2000. 1ª ed. Tradução B&C Revisão de Textos S.C.Ltda. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

PATTON, Michael. **Utilization focused evaluation**. The New Century Text. 3ª. ed. – United States: SAGE Publications, 1996. p. 9-30

PLANK, David N. **Política educacional no Brasil**: caminhos para a salvação pública. Porto Alegre: Artmed Ed., 2001.

RAVELA, Pedro. Un enfoque de la evaluación nacional de aprendizajes centrado en el desarrollo profesional de los maestros. In: **Marco de Aprendizagem Contínua em Avaliação**. Bahia: Secretaria da Educação do Estado, 2001.

SÁ BARRETO, Elba Siqueira de e PINTO, Regina P. (coord.). **Avaliação da Educação Básica**. Série Estado do Conhecimento nº. 04. Fundação Carlos Chagas. Brasília-DF: MEC/INEP/Comped, 2001. p.70

SOUZA, Clarilza Prado de. (Org.). **Avaliação do Rendimento Escolar**. 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. Coleção Magistérios: formação e trabalho pedagógico.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliações Nacionais em larga escala: análises e propostas. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº. 27, jan/jun, 2003, p. 41-76.

VIANNA, Heraldo Marelím. Programas de Avaliação em Larga Escala: algumas considerações. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº. 23, jan-jul 2001, p. 93-104.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliação de sistemas: implementação de políticas públicas. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº. 22, jul/dez 2000, p. 119-133.

VIANNA, Heraldo Marelím. Estudos em Avaliação Educacional. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº. 17, jan/jun 1998, p. 73-136.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Organização e estrutura do sistema educacional brasileiro: perspectivas da nova LDB**. In: CASTRO, M. H. G. de; DAVANZO, A.M.Q (Org.). Situação da Educação Básica no Brasil. Brasília: INEP, 1999.

UNICEF PNUD. INEP-MEC (coord.). **Indicadores da qualidade na educação**. Ação Educativa. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

## Notas

<sup>1</sup> **Geir Campos (1924- 1999)**. Nasceu em São José do Calçado (ES). Formou-se em Direção Teatral, mestre e doutor em Comunicação Social pela Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da qual foi professor. Sempre engajado nas lutas de seu tempo, foi um dos fundadores do Sindicato dos Escritores do Rio de Janeiro e da Associação Brasileira de Tradutores, hoje Sindicato Nacional dos Tradutores, de que foi presidente. Jornalista, colaborou no “Diário Carioca”, “Correio da Manhã”, “Última Hora”, “O Estado”, “Diário de Notícias” e outros. Começou a escrever, em 1940, contos e poemas originais ou traduzidos, que foram publicados na imprensa. Em 1950, seu primeiro livro de poesias, “Rosa dos Rumos”, foi publicado. Depois vieram “Da profissão do poeta”, “Canto claro & poemas anteriores”, “Operário do canto”, “Cantigas de acordar mulher”, “Metanáutica” e “Canto de Peixe”. Sua poesia, de forma cuidadosamente elaborada, manifesta grande esperança no surgimento de um mundo de amor, compreensão e solidariedade.

<sup>2</sup> Refere-se ao resultado do sistema, em geral associado ao desempenho dos alunos, ao final de cada ciclo, quanto a competências e habilidades que deveriam dominar.

<sup>3</sup> Diz respeito à otimização dos recursos durante a implementação das ações, de modo a se atingir a realização de metas e objetivos.

<sup>4</sup> Tratamento com igualdade. Relaciona-se à capacidade de o sistema garantir o melhor desempenho possível para todos os alunos, independentemente de sua origem socioeconômica.

<sup>5</sup> **INEP** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”

## Créditos deste módulo:

Elaboração do texto gerador – Lys Vinhaes

Elaboração do módulo – Adriano Oliveira

Leitura crítica do módulo – Ana Maria de Carvalho Luz, Tércio Rios de Jesus e Bela Szaniecki Perret Serpa





CURSO DE FORMAÇÃO DE GESTORES  
DE UNIDADES ESCOLARES

**MÓDULO 8**  
**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**  
**NA ESCOLA**

**MINHA ESCOLA**

A escola que eu freqüentava era cheia de grades como as prisões.

E o meu Mestre, carrancudo como um dicionário;

Complicado como as Matemáticas;

Inacessível como Os Lusíadas de Camões!

.....

- Hoje temos sabatina...

- O argumento é a bolo!

- Qual é a distância da Terra ao Sol?

- ?!!

- Não sabe? Passe a mão à palmatória!

- Bem, amanhã quero isso de cor...

Felizmente, à boca da noite,

eu tinha uma velha que me contava histórias...

Lindas histórias do reino da Mãe-d'Água...

E me ensinava a tomar a benção à lua nova.

**Ascenso Ferreira<sup>1</sup>**

**Caro Cursista:**

Neste módulo, vamos analisar os ritos e rituais de avaliação que se encontram nas práticas escolares como parte de uma cultura educacional que ainda se mantém sólida. O ritual da avaliação é um elemento forte dessa cultura, refletindo a visão de mundo e as concepções consolidadas que os educadores têm sobre educação, escola, ensino, aprendizagem e aluno.

As mudanças necessárias à cultura escolar, hoje, devem ser definidas a partir da reflexão sobre os ritos ainda vigentes no processo de avaliação e do estudo dos fundamentos teóricos subjacentes às diferentes concepções pedagógicas que norteiam as práticas escolares, para que se possa fazer uma opção clara em relação aos objetivos da educação, do ensino e da avaliação.

Considerando que o gestor da escola tem um papel importante no âmbito pedagógico, vamos, neste módulo, analisar as práticas de avaliação usualmente presentes na escola e indicar práticas de avaliação condizentes com as concepções atuais, bem como voltadas para as especificidades de níveis e modalidades de ensino. Acreditamos que essas reflexões poderão ajudar o gestor na definição coletiva dos rumos da avaliação da aprendizagem na sua escola.

Bom trabalho!

## ***LEIA***

### **O que são ritos e rituais, em educação?**

Em toda história das sociedades, há registros de expressões culturais, pois a cultura<sup>2</sup> é inerente ao processo de civilização. Precisamos entender que não há povo sem cultura, ou povo com mais ou menos cultura, com cultura superior ou inferior. A cultura é produção e construção de um povo, na sua relação com o mundo da natureza e da sociedade, e se torna visível através de produtos artísticos e culturais, hábitos, costumes e práticas presentes nas relações que se estabelecem entre as pessoas e nas instituições. É através da cultura que os grupos sociais expressam suas concepções de mundo, construindo e preservando ritos e rituais.

*Ritos e rituais* são determinados costumes carregados de uma simbologia, de significado e importância para aqueles que os praticam. Normalmente, as palavras rito e ritual são utilizadas para se fazer referência a práticas religiosas, mas elas se referem a práticas presentes em outras situações sociais. É comum ouvirmos falar em rituais de iniciação, ritos de consagração, rituais de passagem, ritos de exclusão e outros. O batismo, a festa de quinze anos, o noivado, o casamento, a formatura, preceitos, normas, regras de etiqueta, por exemplo, são alguns dos ritos e rituais da sociedade. Ao se atribuir maior ou menor importância a ritos e rituais, as pessoas afirmam e reafirmam seus valores, suas crenças e a ideologia dominante no seu grupo social, mesmo sem terem uma clara consciência disso.

Ritos e rituais podem servir, de modo positivo, para a afirmação da identidade de um grupo, como acontece com os rituais indígenas, preservados como marca identitária. Mas também podem mascarar as relações sociais, ratificar, reiterar, reafirmar práticas de dominação, de autoritarismo presentes na sociedade como um todo.

No espaço escolar, que é parte de uma sociedade e de sua cultura, os ritos e rituais estão presentes, expressos de diferentes formas, nem sempre claramente percebidas ou reconhecidas. Na escola, ritos e rituais podem assumir um duplo sentido: propiciar um ambiente de exercício de liberdade e de democracia, ou a imposição de idéias, mostrando como natural tanto o domínio dos superiores (diretor, professor) quanto a obediência dos subordinados (alunos, funcionários). Assim, os ritos e rituais da escola podem ser considerados negativos, quando eles impedem que o aluno pense por si próprio e limitam sua fala quando ela é contrária ao que está estabelecido como certo, quando não permitem que o aluno opine, critique. Mas podem ser positivos quando criam uma alternativa para que os alunos possam aprender a perceber, interpretar e criticar o mundo.

Alguns autores fazem referência a vários ritos e rituais negativos presentes nas escolas:

- *o diagnóstico escolar* como ritual que segrega e estigmatiza: normais e deficientes, aptos e inaptos, adiantados e atrasados, fortes e fracos, etc.;
- *o planejamento curricular*, como ritual de massificação, que ignora a diversidade, as diferenças e utiliza um processo de homogeneização dos alunos;
- *a relação professor-aluno*, como ritual de domesticação, por colocar o professor no centro, com o controle do processo de ensino e aprendizagem através da avaliação;
- *a avaliação do rendimento escolar*, como ritual de seletividade, que identifica os estudantes competentes para excluir os demais.

Enquanto esses ritos e rituais se reproduzem, as questões de aprendizagem se avolumam, crescem os índices de reprovação, e os professores continuam sendo responsabilizados pelo fracasso da aprendizagem dos alunos.

<b>ATIVIDADE 1</b>
<p><b>Ao observar uma sala de aula, a professora Eulália B Marim<sup>1</sup> perguntou:</b></p> <p>Que sala de aula é esta em que todos sentam de costas para o outro, cujo horizonte só permite ver uma professora e um quadro verde com símbolos brancos e desconhecidos que, obrigatoriamente são transportados para o papel, cujos caminhos já desenhados impedem que se inverta e subverta a ordem?</p> <p><b>- Comente a pergunta da professora.</b></p> <p><b>Escreva sua resposta, ponha seu nome no final e encaminhe para o seu Instrutor.</b></p>

<sup>1</sup> Ver: Marim, Eulália B. Sala de aula, que lugar é este? Revista de Educação CEAP, nº 18, p.24.

## ***PENSE***

### **Como se apresentam na escola os rituais de avaliação?**

Que valores estão presentes em nossas práticas avaliativas? Que ritos e rituais de avaliação estão presentes em nossas escolas? O que eles significam para nós, professores? E para os alunos?

Para começo de conversa, leia as onze afirmações do quadro seguinte:

- *As escolas adotam quatro unidades de ensino, e os professores organizam os conteúdos das matérias de ensino em quatro blocos, para corresponder às unidades de ensino.*
- *A avaliação, para valer nota, deve acontecer no final de cada unidade.*
- *O teste tem de ser difícil, para separar quem sabe de quem não sabe.*
- *O professor competente ensina muito bem e não pode aprovar todos os alunos, porque nem todos estão à altura do que ele ensinou.*
- *Todos os assuntos dados e que estão no caderno vão cair no teste para verificar quem pode mesmo passar de ano.*
- *Alunos indisciplinados não prestam a atenção e não aprendem, por isso esses alunos devem ser reprovados.*
- *Os alunos não devem perguntar nada durante o teste, porque lugar de estudar é em casa e a consulta deve ser feita durante a aula.*
- *O aluno só pode obter nota até oito, porque dez é do autor do livro e nove é do professor, o aluno que se vire para conseguir o resto dos pontos nos deveres de casa, na participação, no comportamento.*
- *Não faço prova nem teste porque minha avaliação é processual.*
- *Só uso o portfólio, porque minha avaliação é qualitativa.*
- *Não avalio porque a promoção deve ser automática, pois precisamos cuidar da auto-estima dos alunos.*

Você deve ter percebido que os oito primeiros ritos já têm muito tempo de vida, mas ainda sobrevivem em muitas escolas... Já os três últimos são mais recentes, mais modernos...

Qual o significado desses ritos para os educadores? São muitas as reflexões que os educadores, professores e gestores, precisam fazer sobre as práticas avaliativas desenvolvidas na escola. Para isso é preciso perguntar: por que fazemos o que fazemos em sala de aula?

**Pense e responda:**

*- Dos onze ritos ou rituais apresentados acima, quais os que estavam presentes na escola em que você iniciou sua vida escolar? Eles permanecem ainda hoje?*

**Escreva sua resposta, ponha seu nome no final e encaminhe para o seu Instrutor.**

## ***ANALISE***

### **Para que avaliar os alunos?**

Uma das constatações mais graves que se pode fazer sobre a prática de avaliação é o uso equivocado de expressões como *avaliação processual*, *avaliação contínua*, *recuperação paralela*, dentre tantos outros. Isso revela incompreensão do sentido dessas expressões, que entraram no uso (ou na “moda”) sem uma compreensão e assimilação profunda dos conceitos e fundamentos correspondentes. Em educação os modismos são incorporados ao discurso dos educadores, mas as práticas permanecem as mesmas...

Por isso é que precisamos ressignificar a atividade avaliativa, para superar a utilização ingênua e inconseqüente de expressões “modernas”, nascidas de uma visão transformadora, mas vinculadas a práticas consolidadas e resistentes.

A avaliação é sempre tratada de forma isolada do ensino e da aprendizagem, com um fim em si mesma; os resultados dos processos avaliativos servem apenas para classificar, promover ou eliminar, ou, pior ainda: disciplinar, punir, obrigar a estudar e ajudar a separar os que estudam dos que não estudam, classificar os bons e os maus alunos. Nesse caso, o foco da avaliação é sempre o aluno e não a aprendizagem que efetivamente foi produzida pelo processo pedagógico. Na realidade, a avaliação, como processo integrado ao ensino-aprendizagem, deve fornecer os subsídios necessários à melhoria no processo de crescimento dos alunos. Por isso vale insistir na pergunta: *Para que avaliar os alunos?*

O objetivo da avaliação depende da finalidade da educação e do conceito de ensino. Por isso esse questionamento admite dois tipos de análise:

- Para que os professores avaliam? A avaliação é usada para atribuir uma nota e classificar o aluno como aprovado ou reprovado? E excluir os reprovados? Nesse caso, a avaliação se reduz a testes, a provas e exames. A finalidade do ensino se reduz à preparação para as provas e exames, e

a avaliação será utilizada como instrumento disciplinador, visando à estagnação, à conservação do modelo social em que o mais fraco, mais desprovido de recursos, o mais dependente, deve obedecer sem questionar, deve seguir ordens dadas, sob pena de ser classificado como incapaz. Trata-se de um modelo de educação para a dependência e a aceitação passiva do que está posto, sem possibilidades de transformação.

- Os professores avaliam para promover o aluno? Para ajudá-lo a crescer, a compreender o mundo e atuar como sujeito de sua história? Nesse caso, a avaliação será utilizada como procedimento de preparação do aluno para a conquista de sua autonomia, visando à transformação do modelo de sociedade, para que cada pessoa se assuma cidadão, consciente de seus direitos, de seus deveres e dos compromissos com a coletividade.

Nessa segunda análise, o objetivo das práticas avaliativas é a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. O professor certamente não entrará em classe para reprovar, mas para promover cada um dos alunos. A promoção do aluno, porém, não se identifica com aprovação automática, tão questionada pelos prejuízos que têm causado aos estudantes da rede pública de ensino, provocando a exclusão social. A promoção do aluno está vinculada à aprendizagem, e deve ser consequência de um trabalho docente comprometido com a função social da escola. Isso significa trabalhar a favor do aluno, para que ele aprenda, se torne competente, se torne um cidadão feliz, bem sucedido.

Nessa perspectiva a avaliação esta voltada para a aprovação do aluno, a sua inclusão nos processos escolares e na sociedade como ser ativo, autônomo, ético, participante dos processos de produção e de melhoria social. Nesse caso, a avaliação será realizada para:

- *diagnosticar*, ou seja, conhecer as condições de trabalho, as dificuldades e possibilidades do aluno;
- *melhorar as condições e subsidiar* o curso da ação didática a cada etapa do processo, ou seja, corrigir distorções, indicar possibilidades, modificar estratégias;
- *tomar decisões* referentes à necessária intervenção pedagógica (mudar materiais didáticos, rever sua metodologia, apoiar alunos com dificuldades etc).

Com clareza a respeito de suas próprias práticas, os professores poderão dar um novo significado à avaliação, sinalizando para os alunos que se está trabalhando com eles, a favor de seu crescimento, de sua promoção, de sua autonomia. E você, como gestor, poderá ajudá-los nesse processo de transformação.

- Agora, reflita sobre os três objetivos da avaliação colocados no final do texto e converse com alguns professores a respeito disso. Qual foi a reação deles?

Escreva sua resposta, ponha seu nome no final e encaminhe para o seu Instrutor, que deverá lhe devolver com comentários

## ***PENSE***

### **Quais as relações entre conhecimento, sujeito do conhecimento, ensino, aprendizagem e avaliação?**

Para responder a essa pergunta, precisamos examinar algumas teorias sobre as quais você já deve ter ouvido falar ou lido a respeito. Vamos lá!

- *As explicações empiristas*<sup>3</sup> defendem que a fonte do conhecimento está na experiência, na informação sensorial, na ação do ambiente sobre o sujeito e evolui na medida em que esse sujeito vai acumulando novas experiências. Isso significa que o ambiente é fator determinante pois o conhecimento vem de fora e, através dos sentidos, chega ao interior do sujeito. O conhecimento é, então, cópia do real, e o sujeito da aprendizagem é entendido como um recipiente vazio, uma *tabula rasa* - um cérebro com uma espécie de cera onde as impressões do mundo, vindas pelos sentidos, são registradas e associadas umas às outras. Assim, para os empiristas, a aprendizagem é definida como mudança de comportamento, resultante do treino e da experiência. Aprender é modificar o comportamento, é adquirir um repertório de respostas para serem utilizadas nas variadas situações do cotidiano. Ensinar é modificar o ambiente, controlar as estratégias de trabalho, para operar as mudanças desejadas nas respostas do aluno. E avaliar é medir a quantidade de respostas modificadas, ou medir a quantidade da mudança operada no comportamento do aluno e a quantidade de respostas aprendidas. Essa compreensão supõe o planejamento do ensino e da avaliação<sup>4</sup>, com definições bastante claras de quais comportamentos serão trabalhados, ensinados e quais mudanças serão operadas e esperadas em cada etapa do processo de ensino.
- *As explicações inatistas*<sup>5</sup>, racionalistas defendem a razão pura como fonte para se chegar ao conhecimento verdadeiro. Admitem a existência de estruturas mentais como uma totalidade pré-formada, inata, própria da razão humana. O ser humano já nasce com a inteligência pré-moldada e o

desenvolvimento da inteligência se dá de dentro para fora, é determinado pelo indivíduo e não por forças do meio. Os racionalistas admitem que o conhecimento é pré-formado, e as estruturas mentais se atualizam na medida em que o ser humano amadurece, vai reorganizando sua inteligência pelas percepções que tem da realidade, vai se tornando apto a realizar aprendizagens cada vez mais complexas. O ensino tradicional se orienta por essa concepção, centrando o trabalho em sala de aula na figura do professor que sabe, que detém o conhecimento. O ensino consiste na transmissão do conhecimento, através da exposição de conteúdos organizados de acordo com a lógica do professor, ainda que sem significado para os alunos. A aprendizagem consiste no armazenamento das informações prontas, acabadas, através da memória. A avaliação consiste em medir o quanto das informações passadas foram retidas na memória pelos alunos. O grau de aprendizagem mede-se pelo estoque de informações acumuladas. Essa compreensão supõe um planejamento<sup>6</sup> voltado para a distribuição das seqüências de conteúdos pelas diversas séries de acordo com um grau de dificuldade predeterminado para cada série nas unidades de ensino.

- **As explicações construtivistas** sustentam que a fonte do conhecimento e dá nas trocas entre o organismo e o meio, ou seja, na ação recíproca entre ambos, sujeito-objeto e sujeito-meio físico e social. Essas trocas são responsáveis pela construção da própria capacidade de conhecer. O desenvolvimento da inteligência é determinado, pois, pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. Para eles, o homem não nasce inteligente, mas também não é passivo às influências do meio. Ele é um ser ativo, busca sua adaptação ao mundo, agindo sobre ele e, ao fazê-lo, vai construindo estruturas mentais, capazes de organizar o próprio conhecimento. O construtivismo concebe o conhecimento, partindo do princípio de que nada está pronto, acabado. Assim, a aprendizagem, longe de ser uma acumulação de informações para formação de um estoque, ela é o próprio processo de produzir conhecimento. Uma aprendizagem construtivista se caracteriza por desencadear processos mentais que ampliam a capacidade intelectual e de compreensão do indivíduo. Assim, quando a informação é esquecida, a função adquirida permanece e, com ela, a possibilidade de readquiri-la facilmente. A aprendizagem, então, só tem sentido na medida em que coincide com o processo de desenvolvimento das estruturas mentais ou estruturas do pensamento, que são o instrumento de produção do conhecimento. Ao longo do desenvolvimento, a pessoa passa por estágios nos quais vai construindo novos esquemas, organizando estruturas cada vez mais complexas, capazes de aprendizagens igualmente mais complexas. O ensino precisa ser desafiador das estruturas do aluno, para que ele se desenvolva na construção de estruturas superiores e produção de novos conhecimentos. O bom professor é aquele que valoriza o trabalho em grupo, é aquele que cria conflitos cognitivos para que novos conheci-

mentos sejam produzidos. A avaliação deverá centrar-se no processo de desenvolvimento do aluno, diagnosticar suas dificuldades, identificando os erros como parte do processo de aprendizagem, explorar as possibilidades e valorizar o esforço dos alunos. O bom aluno é aquele que participa, experimenta, pergunta, tira dúvidas, contribui com o outro, critica, inventa, tem iniciativa.

- Há ainda concepções do conhecimento como construção histórica e social dinâmica<sup>7</sup> que necessita de contexto para ser entendido e interpretado. O conhecimento<sup>8</sup> é, pois, fruto de uma construção coletiva. A origem das mudanças que ocorrem nas pessoas, ou o seu desenvolvimento, está, segundo seus princípios, na interação entre estas, a sociedade, a cultura e sua própria história, e a aprendizagem está relacionada a esse desenvolvimento. Na troca com outros sujeitos e consigo próprio é que se dá a aprendizagem, é que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a constituição de conhecimento e da própria consciência. Considerando que o conhecimento é uma construção coletiva e uma assimilação pessoal, o ensino precisa valorizar as interações entre indivíduos e entre grupos e destes com os diferentes segmentos da comunidade. O bom professor é aquele que se esforça por substituir a aula expositiva por atividades mais coletivas, estimulando a participação efetiva dos alunos em projetos. A avaliação deverá centrar-se na dinâmica das relações que se estabelecem no espaço da comunidade, da escola e da sala de aula. O bom aluno é aquele que participa, desafia, investiga, contribui com os diversos grupos, soma com o outro, critica, toma decisões, desenvolve comportamentos democráticos.

#### **ATIVIDADE 4**

**Para verificar se você entendeu bem os diversos tipos de explicações que apresentamos sobre as relações entre conhecimento, sujeito do conhecimento e aprendizagem, você vai:**

- **Tentar explicar o assunto deste segmento do módulo a um ou uma colega, da área de educação;**
- **Registrar por escrito suas impressões sobre essa conversa.**

**Aguarde orientações do instrutor sobre o seu texto.**

## **LEIA**

### **Que tipos e procedimentos de avaliação utilizar?**

Depois do que você leu no segmento anterior, deve estar consciente de que as escolhas a serem feitas dependem dos conceitos assumidos pelos educadores. O importante é que haja coerência entre as várias ações pedagógicas.

Há várias classificações de avaliação, e o uso de determinados tipos não exclui o uso de outros. Vamos apresentar aqui algumas classificações de autores<sup>9</sup> que estudam avaliação.

- **quanto à regularidade:** *contínua*, ou *pontual*;
- **quanto ao avaliador:** *interna* (quando realizada pelo próprio professor) e *externa* (realizada por órgãos externos, como nas provas do SAEB e do ENEN);
- **quanto a explicitidade:** *explícita* (situação clara, definida, acertada com os alunos) ou *implícita* (feita naturalmente sem que o aluno se dê conta de que está sendo avaliado);
- **quanto à natureza:** *passiva*, *repetitiva*, *alienante*, em oposição à *reflexiva*, *crítica*, *emancipatória*;
- **quanto à forma:** ela se faz verbalmente, de forma oral ou escrita, e não-verbal, como em desenhos, maquetes, experimentação;
- **quanto ao foco:** *quantitativa* (ênfata aspectos numéricos), ou *qualitativa* (enfocando aspectos descritivos);
- ainda quanto ao **foco** ou **momento:** *processual* ou *final*.

Há ainda outras classificações como *diagnóstica*, *qualitativa*, *mediadora*, *formativa* e *emancipatória*. É muito freqüente ouvirem-se alunos dizendo “amanhã tem avaliação”. Na verdade, ele vai ser submetido à aplicação de um instrumento de levantamento de informações, ou seja, ele vai responder a uma prova. A avaliação não pode ser confundida com a aplicação de instrumentos, nem atribuição de notas. Aplicar provas, testes, realizar tarefas não é avaliar.

Concluindo: definindo-se o processo de ensino, orienta-se a avaliação na mesma direção, escolhendo adequadamente o tipo de avaliação e as formas dos instrumentos a serem aplicados. O importante é que avaliação precisa deixar de ser instrumento de pressão, de coação, tornado-se um processo desenvolvido a partir de *pactos* com os alunos, em proveito de sua própria aprendizagem.

Agora, você vai fazer uma pequena pesquisa. Liste os tipos de avaliação apresentadas neste segmento e apresente aos professores de sua escola para saber que tipos eles utilizam na sua prática pedagógica. Depois escreva-nos informando que tipo obteve maior e o menor "IBOPE", ou seja foi mais e menos escolhido.

Escreva sua resposta, ponha seu nome no final e encaminhe para o seu Instrutor, que deverá lhe devolver com comentários.

## LEIA

### Como definir procedimentos e instrumentos de avaliação?

O ato de avaliar implica em momentos e procedimentos.

Num *primeiro momento*, é necessário *obter informações* sobre como está ocorrendo ou ocorreu com o processo de aprendizagem. Para isso, são utilizados alguns procedimentos, como:

- **Observação.** Os registros mais comuns e adequados para observação do trabalho escolar são a ficha individual e a lista de checagem.
- **Realização de entrevista.** As entrevistas podem ser feitas informalmente, sem um roteiro a seguir, ou formalmente, mediante a aplicação de um *roteiro ou a pauta* com o registro, nos dois casos, das informações obtidas.
- **Realização de dinâmicas.** As dinâmicas podem ser previamente estruturadas, com texto, papéis definidos para cada um dos alunos ou grupo de alunos (pequenas peças teatrais, jogos, performances etc.). Ou dinâmicas *estruturantes*, em que os próprios alunos se colocam no grupo, assumem espaços, criam situações, se expõem (jogos inventados, dramatizações espontâneas). Supõe observação e registro do professor.
- **Construção de portfólio.** Um arquivo individual com informações sobre o aluno e coleções de seus trabalhos.
- **Aplicação de instrumentos formais.** Exercícios, provas, testes, deveres de casa ou de classe, relatórios etc.

A utilização desses instrumentos exige alguns cuidados especiais de elaboração, aplicação e leitura das respostas dadas pelos alunos. Mais uma vez deve ficar claro que a leitura dos dados, ou correção, não deve visar apenas à colocação da nota, nem enfatizar tão somente as respostas certas. A nota, em números ou letras, é apenas uma mensagem, uma convenção utilizada para comunicação com os alunos e seus pais. *O erro* também faz parte da aprendizagem, expressa uma

hipótese de construção do conhecimento, significa que o aluno ainda não conseguiu organizar os caminhos cognitivos na direção da conduta exigida pela situação colocada. O erro não é necessário, mas, se ele ocorre, então se faz necessário saber qual a sua origem e como ele foi cometido para reorientar o aluno, pois é nessa tarefa que o professor se faz educador.

Em um *segundo momento*, é preciso *organizar as informações obtidas*, para que elas constituam um retrato da realidade. Há questões que precisam ficar claras: a *primeira* é que o instrumento deve ser coerente com o objetivo da avaliação, isto é, com as informações que se quer obter e com o processo de ensino e aprendizagem em desenvolvimento; a *segunda* é que se deve estar atento para avaliar somente o que foi trabalhado e o que, de fato, tem significado para o desenvolvimento do aluno.

No *terceiro momento*, é preciso *comparar os resultados obtidos com o que foi considerado importante no processo educativo*, para qualificar os resultados e fazer a tomada das decisões que possibilitem reorientar o processo na direção das aprendizagens mínimas, dentro dos critérios estabelecidos e, com eles, encaminhar algumas medidas a serem tomadas.

Finalmente, a atribuição de notas. A avaliação não é atribuição de nota. Essa é apenas uma das inúmeras maneiras de serem expressos os resultados da avaliação. À medida que se alarga a compreensão da avaliação, a nota passa a ter menos importância, e se coloca menos difícil o seu registro. O interesse maior, portanto, deve ser a aprendizagem do aluno e não o registro do resultado em notas.

Se as aprendizagens mais significativas se fazem por processos mais coletivos, envolvendo a participação de todos, inclusive e principalmente dos alunos, também a avaliação que tenha significado precisa se fazer mediante processos da mesma natureza. A prática da avaliação compartilhada, da reflexão ao longo de todo o processo de trabalho, exige a prática da auto-avaliação de todos, professores, alunos e dos demais profissionais. A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que ela se articula com o projeto pedagógico da escola e é coerente com as crenças e compromissos de professores, coordenadores e gestores escolares.

**Responda:**

**- Você acha possível aplicar, na sua escola, as indicações feitas neste segmento sobre procedimentos e instrumentos de avaliação?**

**Escreva sua resposta, ponha seu nome no final e leve para um debate em sala, a ser programado pelo Instrutor.**

## ***OBSERVE***

### **Como atender às especificidades de grupos de alunos, na avaliação?**

Há algumas especificidades que precisam ser consideradas quando se planeja a avaliação da aprendizagem escolar. Considerar essas especificidades significa voltar a atenção para algumas ênfases a serem dadas de acordo com as características de cada grupo de alunos. Vejamos:

***Avaliação na Educação Infantil.*** Os ritmos das crianças são muito pessoais. Por isso, o professor precisa trabalhar orientado para o acompanhamento desse processo de desenvolvimento, observando os diversos ritmos das crianças. Os pais podem ajudar dando informações sobre o comportamento da criança, sono, alimentação, disposição para brincar, demonstrações de afeto, medos, rancores, como indicadores que ajudarão na avaliação das aprendizagens e subseqüentes intervenções pedagógicas. Também, nessa etapa, a classificação e a atribuição de notas ou conceitos devem ser substituídos por registros apreciativos que contemham recomendações para os professores que irão receber as crianças nas etapas subseqüentes, em atendimento ao que determina a LDBEN (9.394/96)<sup>10</sup>.

***Avaliação em classes multisseriadas.*** Inseridas predominantemente na zona rural, as escolas de classes multisseriadas representam, para as crianças, ou a esperança de deixar a vida de pobreza no campo, ou a possibilidade de permanecer, prosperar e cultivar a própria terra. É importante compreender o que suas famílias buscam na escola e que expectativas a escola, como única instituição pública local, coloca para as famílias desses alunos, isto é, o seu papel social.

Nesse caso, o ensino e a avaliação terão, naturalmente, o caráter de inclusão social. Com essa compreensão é que se podem selecionar os conteúdos e procedimentos escolares que serão trabalhados, descobrindo o que é significativo, para definir os objetivos da avaliação e selecionar procedimentos e instrumentos mais coerentes.

***Avaliação em classes de jovens e adultos.*** As pessoas que integram a EJA levam para a sala de aula múltiplas aprendizagens, resultantes das experiências vividas nos vários espaços sociais. Essa variedade de experiências, de saberes e de valores é que determina o perfil da classe. São pessoas que não tiveram acesso ao sistema de ensino na idade regular ou dele evadiram precocemente por necessidades socioeconômicas. É um grupo heterogêneo, rico em possibilidades de trocas de saberes, de construção de conhecimentos, de realização de novas aprendizagens. Nos processos educativos que envolvem esses grupos, os docentes deverão reconhecer os conhecimentos adquiridos na experiência, bem como as habilidades desenvolvidas, as competências e valores trazidos por eles para a sala de aula.

No trabalho com alunos da EJA, a primeira iniciativa é buscar o conhecimento do grupo, através de uma avaliação diagnóstica a partir da observação e do diálogo com a classe. Não se trata de verificar o domínio de conteúdos curriculares, mas identificar o universo de suas experiências, suas dificuldades, aspirações, sonhos e projetos, bem como o nível de letramento em que se encontram, dados que orientarão as práticas de ensino e de avaliação.

Em todas as séries o domínio dos conteúdos curriculares será avaliado segundo os marcos de aprendizagem construídos e assumidos na Proposta Político Pedagógica da escola. Para jovens e adultos, o saber só tem sentido se permitir resolver problemas numa situação cotidiana ou familiar e, por isso, métodos, conteúdos e avaliação<sup>11</sup> deverão ter sentido para a vida desses jovens e adultos. (Ver, a esse respeito, a CEB/CEB 2/99<sup>12</sup> e as Diretrizes Nacionais para a EJA<sup>13</sup>)

***Avaliação de aprendizagem de alunos com necessidades especiais.*** Todas as pessoas, particularmente as crianças, têm sempre, de alguma forma, necessidades especiais e não devem sofrer qualquer tipo de discriminação. Essas crianças podem estar em qualquer sala de aula sem serem notadas. Por isso, o Plano Nacional de Educação (aprovado pela Lei N.º 10.172/01) propõe, entre outras ações, as de caráter preventivo nas áreas visual e auditiva, certamente por serem as mais frequentes.<sup>14</sup>

Considerando o compromisso social pela inclusão na escola de todas essas crianças, o gestor da unidade escolar precisa estar atento ao tratamento requerido por cada caso. No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, algumas recomendações podem ser feitas: utilizar a observação contínua<sup>15</sup>; realizar entrevistas<sup>16</sup> com os alunos e suas famílias; usar o portfólio e dinâmicas específicas<sup>17</sup> para avaliação; e desenvolver um trabalho integrado<sup>18</sup> com a família e profissionais ou entidades especializadas. O objetivo maior de qualquer procedimento de avaliação nesses casos – é preciso não esquecer – é a inclusão.

**Responda:**

*- Na escola em que você trabalha é desenvolvida alguma experiência que busque atender a alguma das especificidades de avaliação apresentadas neste segmento?*

**Faça o relato dessa experiência e leve para socialização no próximo encontro com o Instrutor.**

## ***PENSE***

### **Como construir parâmetros de avaliação para uma unidade escolar?**

A nova LDBEN, ao definir o nível de autonomia da escola, transfere para ela a responsabilidade na condução dos processos educativos, dentre eles o de definir parâmetros e formas de avaliação.

Nesse processo, o papel do gestor é muito importante.

Em primeiro lugar, deverá promover, liderar e estimular um processo de discussão que envolva todos os atores da comunidade escolar, com o objetivo de definir a concepção de avaliação que se quer adotar. Definida a concepção, é importante identificar e analisar novas práticas de avaliação, coerentes com a concepção adotada. Isso significa escolher formas, instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem que integram o planejamento das atividades pedagógicas da escola.

Todas as conceituações, determinações e orientações definidas pelo coletivo da escola constituirão os Parâmetros de Avaliação, um documento norteador das ações da escola, a ser integrado ao seu Projeto Político Pedagógico.

Isso não significa que eles serão rígidos, imutáveis. Ao contrário, periodicamente a comunidade escolar deve avaliar se as decisões tomadas estão sendo produtivas, as dificuldades encontradas e as alternativas de solução.

“Novas idéias abrem possibilidades de mudanças, mas não mudam. O que muda a realidade é a prática”, diz Celso Vasconcelos. A superação da avaliação seletiva, excludente é uma questão, não apenas de conhecimento e compreensão do professor, é principalmente uma questão de compromisso do professor com o aluno e

com a sociedade. Este compromisso virá em decorrência de estudos e reflexões compartilhadas em torno das concepções de sociedade, educação, ensino, aprendizagem que contribuirão para a elaboração de uma nova concepção de avaliação para dar conta de uma nova escola mais comprometida com os processos educativos

## **ATIVIDADE 8**

**Agora, que concluímos as atividades deste módulo, gostaríamos de saber:**

**- Quais as possibilidades de construção de novos parâmetros de avaliação para a sua escola?**

**Escreva seu texto, ponha seu nome no final e encaminhe para o seu Instrutor.**

## ***OPINE***

Concluímos o nosso oitavo módulo e estamos próximos do final do nosso curso. Acreditamos que suas impressões sobre o curso estão agora mais amadurecidas, por isso, sua avaliação sobre este módulo é ainda mais importante. Escreva um texto livre sobre este módulo, focalizando:

- conteúdo, estrutura e linguagem;
- atividades propostas;
- interação com o tutor, colegas e outras pessoas.

## ***SAIBA MAIS***

Para aprofundar o tema deste módulo, veja a possibilidade de ter acesso a uma bibliografia sobre o tema.

## Referências bibliográficas do módulo 8

AFONSO, Almerino Janela. **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação; para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2000, 150 p.

ALVARENGA, Georfravia Montoza. **Avaliar: um compromisso com o ensino e a aprendizagem**. Núcleo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional, Londrina, PR: 1999. 170 p.

ANDRÉ, Marli. A Pedagogia das Diferenças. In André, Marli (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, S.Paulo: Papyrus, 1999. p. 11 a 26.

ALVAREZ, Méndez J.M. A natureza e o sentido da avaliação em educação. In: **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

AZEVEDO, José Carlos de Almeida. Sistema de Ciclos, que elimina a repetência, é uma boa alternativa para a educação? In: Tendências/Debates. **Folha de São Paulo**, 7/10/00.

BA. Governo do Estado/SEC. **Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino Aprendizagem**. BA: SEC, s/d.

BARRETO, Ana Lêda Vieira. **A avaliação da aprendizagem escolar: fios e desafios**. Revista de Educação CEAP, nº. 23, dez. 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

BRASIL. Presidência da República. Congresso Nacional. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dezembro de 1996.

INTEMÉDIO, **PROFESSOR – LEITOR, ALUNO – AUTOR**. **Reflexões sobre avaliação do texto escolar**. Cadernos CEALE. Volume III, Ano II. Outubro, 1998.

CAPTAN, Araci Hack. Avaliação: Mito ou cultura escolar. **Revista Dois Pontos. Teoria e Prática em Educação**. V. 4, nº 34, setembro/outubro/97. p. 33 a 38.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**. Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 7ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 224 p.

CARNEIRO, Gildenor e RIBEIRO, Wanderley. **Reflexões sobre educação na Prática Escolar**. Salvador: Editora da UNEB, 2002. 84 p.

CARVALHO, Maria do Carmo B. **Avaliação Participativa – uma escolha metodológica**. In: Avaliação de Políticas Sociais: Uma questão em debate. São Paulo: Cortez, s/d.

CORTELLA, Mário Sérgio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000. 166 p.

D'ANTOLA, Arlette R. M. **A observação na avaliação escolar**: um estudo experimental. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1981.

DAVIS, Cláudia e ESPOSITO, Yara. **O papel e a função do erro na avaliação escolar**. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V.1, nº1, jul. 1994. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. p. 196.

\_\_\_\_\_. **Avaliação do rendimento escolar**: o modelo adotado pelo Estado de São Paulo. In: Formação do Educador e a Avaliação Educacional: conferências e mesas redondas. v. 1, São Paulo: Ed. UNESP, 1999. - Seminários e debates.

DEMO, Pedro. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. Campinas, São Paulo: Papiros, 1996. 160 p.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Qualitativa**. São Paulo: Cortez Editora / Autores Associados, 1991. 103 p.

\_\_\_\_\_. **A Nova LDB – Ranços e Avanços**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997. 111 p.

DEPRESBITERIS, Lea. **Avaliação educacional em três atos**. São Paulo: SENAC, 1999. 96 p.

\_\_\_\_\_. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. Avaliação na nova LDB e nos documentos dos conselhos nacional e estadual de educação. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 16, jul-dez, 1997.

ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Um educador no mundo dos critérios de avaliação. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº14, jul-dez, 1996.

GARCIA, Regina Leite (org.) **Revisitando a pré-escola**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995. 167 p.

HAYDT, Regina Celia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1997. 159 p.

HOFFMAN, Jussara . **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1996. Cadernos de Educação Infantil. 87 p.v.3

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Pontos e Contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1998. 140 p.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva

- construtivista. 26ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. 128 p.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1999. 200 p.
- LANDSHEERE, Gilbert de. Tradução: Manuel Pereira de Carvalho. **Avaliação Contínua e Exames**. 3ª ed., Coimbra, 1976.
- LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. **Avaliação escolar: julgamento ou construção?** 5ª ed., Petrópolis: Vozes, 1998. 168 p.
- LOPES, Antônia Elisa Caló de Oliveira. Avaliação escolar: processo ou produto? Revista de Educação, nº 27, ano 7, dez. 1999.
- LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação da Aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares, comunicação e eventos, 2003. 98 p.
- \_\_\_\_\_. Verificação: o que pratica a escola. In **A construção do projeto de ensino e a avaliação**. Série Idéias, nº 8, São Paulo: FDE, 1990. p 73-80.
- LUDKE, Menga e MEDIANO, Zélia (coord.). **Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica**. 5ª ed., Campinas, SP: Papirus, 1992. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação pedagógica**: função e necessidade. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999. 150 p.
- MORETTO, Vasco Pedro. **Avaliação da Aprendizagem na era da globalização à luz da nova LDB**. Palestra proferida pelo professor no 7º Congresso Pedagógico da Associação Nacional de Educandários Batistas em Aracaju - SE, em julho de 1997.
- NEUBAUER, Rose. A quem interessa o sistema de reprovação. In: **Folha de São Paulo**, 07/ 10/ 00.
- PAVAO, Zelia Milleo. **Avaliação da aprendizagem**: concepções e teoria da prática. Curitiba: Champagnat, 1998. 79 p.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência a regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: ARTMED, 1999. 183 p.
- RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação**: Novos tempos, novas práticas. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- ROMÃO, José Estaquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998. 136 p.
- SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. 137 p.

SARMENTO, Diva Chaves (coord.) **O discurso e a prática da avaliação na escola**. Campinas: Pontes; Juiz de Fora: EDUFJF, 1997. 134 p.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1999. 151 p.

SILVA Jr., Celestino Alves da. **Supervisão, Currículo e Avaliação**. In: Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000

SOUSA, Clarilza Prado de. **Avaliação do rendimento escolar**. 7ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991 ( Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VASCONCELOS, Celso dos S. **Avaliação: Concepção Dialética–Libertadora do Processo de avaliação escolar**. São Paulo: 1993 (cadernos Pedagógicos de Libertad; v. 3).

\_\_\_\_\_. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação**: do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: 1998. 125 p. Libertad, v. 5.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudanças – Por uma Práxis Transformadora**. São Paulo: 1998 (cadernos Pedagógicos de Libertad; v. 6).

VERNEK, Hamilton. **Avaliação Fingida**. In: **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Ensinaos demais e aprendemos de menos**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001, 109 p.

## NOTAS

<sup>1</sup> Ascenso Ferreira (1895-1965) nasceu em Palmares, cidade do interior de Pernambuco. Órfão de pai aos 7 anos, teve em sua mãe, uma professora primária, sua primeira e maior mestra. Aos treze anos, trabalhando na loja do padrinho, tinha contato com viajantes e suas estórias. Muito de sua infância interiorana estão em memoráveis poemas como em *Minha Escola*, de onde foi retirada a epígrafe deste módulo. Seus temas envolvem o nordeste, sua gente, seus costumes e tradições. Seu primeiro livro de poesia, *Catimbó*, foi lançado em 1927. Em 1939, publicou a obra poética *Cana Caiana* e, a seguir, *Poemas, 1922/1951* (1951), *Poemas, 1922/1953* (1953), *Catimbó e Outros Poemas* (1963), *Poemas* (1981) e *Eu Voltarei ao Sol da Primavera* (1985). Foram publicados postumamente, em 1986, *O Maracatu, Presépios e Pastoris* e *O Bumba-Meu-Boi: Ensaios Folclóricos*, em livro organizado por Roberto Benjamin. A poesia de Ascenso Ferreira transmite uma musicalidade própria que faz seus poemas ganharem outra dimensão quando ouvidos. E chega a estar no limiar entre o verso e a música, podendo-

se afirmar que Ascenso é o cantor da alma nordestina.

### Minha escola

A escola que eu freqüentava era cheia de grades como as prisões.

E o meu Mestre, carrancudo como um dicionário;

Complicado como as Matemáticas;

Inacessível como Os Lusíadas de Camões!

À sua porta eu estava sempre hesitante...

De um lado a vida... — A minha adorável vida de criança:

Pinhões... Papagaios... Carreiras ao sol...

Vãos de trapézio à sombra da mangueira!

Saltos da ingazeira pra dentro do rio...

Jogos de castanhas...

— O meu engenho de barro de fazer mel!

Do outro lado, aquela tortura:

”As armas e os barões assinalados!”

— Quantas orações?

— Qual é o maior rio da China?

—  $A^2 + 2AB =$  quanto?

— Que é curvilíneo, convexo?

— Menino, venha dar sua lição de retórica!

— “Eu começo, atenienses, invocando

a proteção dos deuses do Olimpo

para os destinos da Grécia!”

— Muito bem! Isto é do grande Demóstenes!

— Agora, a de francês:

— “Quand le christianisme avait apparu sur la terre...”

— Basta

— Hoje temos sabatina...

— O argumento é a bolo!

— Qual é a distância da Terra ao Sol?

— ?!!

— Não sabe? Passe a mão à palmatória!

— Bem, amanhã quero isso de cor...

Felizmente, à boca da noite,

eu tinha uma velha que me contava histórias...

Lindas histórias do reino da Mãe-d’Água...

E me ensinava a tomar a bênção à lua nova.

FERREIRA, Ascenso. *Poemas: Catimbó, Cana Caiana, Xenhenhém*. Recife: Nordestal, 1981.

<sup>2</sup> Cultura - “O conjunto de características humanas que não são inatas, e que se criam e se preservam ou aprimoram através da comunicação e cooperação entre indivíduos em sociedade. Nas ciências humanas opõe-se, por vezes, à idéia de *natureza* ou constituição biológica, e está associada à capacidade de simbolização considerada própria da vida coletiva e que é a base das interações sociais.” (Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio século XXI*).

<sup>3</sup> Ver: Marin, Eulália B. Sala de aula, que lugar é este? *Revista de Educação CEAP*, nº 18, p.24.

<sup>4</sup> As explicações empiristas constituem o que também se denomina como determinismo ambiental.

<sup>5</sup> Propõe-se, nesse caso, uma avaliação por objetivos, centrada no julgamento dos comportamentos observáveis do aluno. Para que se possa medir de forma objetiva é imprescindível organizar os instrumentos Coerentemente são usados testes, provas objetivas, provas de múltipla escolha, escalas de atitudes. O bom professor é aquele que domina as técnicas para operar mudanças nos alunos e o bom aluno é aquele que adquire o maior repertório de respostas para se adaptar às exigências feitas pelo sistema escolar.

<sup>6</sup> As explicações inatistas são também denominadas como determinismo genético.

<sup>7</sup> Nesse caso, a escolha dos conteúdos é arbitrária, não relacionada às experiências vividas pelos alunos em seu meio. Propõem-se, nesse caso, avaliações periódicas, igualmente centradas na memorização do conteúdo e que poderão ser feitas mediante provas abertas, cobrando do aluno as informações repassadas pelo professor. O bom professor é aquele que se expressa bem, expõe o conteúdo com segurança, com fluência, e o bom aluno é aquele que retém maior quantidade de conhecimentos repassados pelo professor.

<sup>8</sup> Uma dessas concepções é o chamado sócio-interacionismo de Vygotski, segundo o qual as origens da vida consciente e do pensamento abstrato deveriam ser procuradas na interação do organismo com as condições de vida social e nas formas histórico-sociais de vida da espécie humana.

<sup>9</sup> O conhecimento é fruto de convenção e não representa, necessariamente, uma única possibilidade de interpretação da realidade e, em especial, do contexto histórico-social. *O conhecimento, qualquer um, origina-se do que fazemos e aquilo que fazemos está embebido da cultura por nós produzida, ao nos produzirmos.* (Cortella, Mario Sergio. *Escola e Conhecimento*. Fundamentos epistemológicos e políticos. S.Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.)

<sup>10</sup> As categorias apresentadas podem ser vistas em: Rabelo, Edmar Henrique. *Avaliação: Novos Tempos, Novas Práticas*. Petrópolis RJ: Vozes, 1998 e Vasconcelos, Celso dos S. *Em busca de algumas alternativas*. In: *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Cadernos Pedagógicos de Libertad, v. 3, 1993.

<sup>11</sup> Art. 31: “Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

<sup>12</sup> Os conteúdos para avaliação serão obtidos mediante a utilização de procedimentos diversos para coleta de dados, enfatizando principalmente aqueles que envolvem atividades escritas. Nos primeiros momentos sugere-se uma avaliação processual e diagnóstica para identificar continuamente as dificuldades apresentadas pelos alunos e fazer intervenções imediatas nos processos de aprendizagem. Superadas as dificuldades iniciais, a avaliação emancipatória será mais adequada ao nível de maturidade dos alunos, bem como a prática da auto-avaliação.

<sup>13</sup> No MÓDULO 11 – TEXTOS DE REFERÊNCIA, ver Resolução CEB/CEB 2/99.

<sup>14</sup> No MÓDULO 11 – TEXTOS DE REFERÊNCIA, ver Diretrizes Nacionais para EJA.

<sup>15</sup> No MÓDULO 11 – TEXTOS DE REFERÊNCIA, ver Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

<sup>16</sup> É importante que seja usado mais continuamente o procedimento da observação tanto dos alunos que são ingressos no sistema já como portadores de necessidades especiais quanto daqueles que apresentam freqüentemente comportamentos menos comuns. Para isso, o professor deve variar as situações individuais e coletivas de aprendizagem, para que as observações sejam mais ricas, em torno de conteúdos os

mais diversos, fazer registros das observações para a realização de um trabalho mais cooperativo, buscando ajuda dos colegas mais experientes, sejam eles professores, supervisores, diretores ou algum especialista disponível, e disponibilizar esses registros para ajudar aos colegas na discussão da situação colocada.

<sup>17</sup> Um outro caminho é usar o procedimento da entrevista com o próprio aluno, se possível, com o aluno acompanhado de grupo de colegas, e com pessoas da família, as mais próximas e mais conhecedoras do aluno, para levantar outros dados sobre o mesmo, estabelecendo uma parceria para o acompanhamento de seu desenvolvimento e de suas aprendizagens, tornando mais apropriada a intervenção pedagógica em busca das transformações esperadas.

<sup>18</sup> Outro procedimento é a utilização do portfólio que reúne os trabalhos escolares nos diversos momentos dos alunos, a realização de dinâmicas respeitando sempre os limites de cada um e valorizando suas possibilidades de aprendizagem.

<sup>19</sup> Nesse sentido, devem ser estabelecidas parcerias com as famílias, com órgãos de assistência, profissionais especializados, de modo a procurar atender às múltiplas dimensões envolvidas na educação especial.

### ***Créditos deste módulo:***

Elaboração do texto gerador – Maria Solange Simões Peixoto

Elaboração do módulo – Ana Maria de Carvalho Luz

Leitura crítica do módulo – Bela Szaniecki Perret Serpa, Erica Bastos da Silva,  
Tércio Rios de Jesus.