

*Estudos & Pesquisas Educacionais*

---

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA



# *Estudos & Pesquisas Educacionais*

---

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA

Estudos realizados em 2011

SÃO PAULO | Nº 3 | 2012

## FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA

Fundador: VICTOR CIVITA (1907-1990)

### PRESIDENTE

Roberto Civita

### COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Regina Scarpa

### DIRETORIA EXECUTIVA

Angela Cristina Dannemann

### REVISTA NOVA ESCOLA E GESTÃO ESCOLAR

Maggi Krause

Gabriel Grossi

### CONSELHEIROS

Roberto Civita

Giancarlo Francesco Civita

Victor Civita

Roberta Anamaria Civita

Fábio Barbosa

Maria Alice Setubal

Claudio de Moura Castro

Jorge Gerdau Johannpeter

Manoel Amorim

Marcos Magalhães

### ESTUDOS, PESQUISAS E PROJETOS

Mauro Morellato

Adriana Deróbio

Juliana Coqueiro Costa

### CONSULTORA TÉCNICA

Bernardete A. Gatti

### TRADUÇÃO

Tracy Williams

---

Estudos & Pesquisas Educacionais – n. 3, novembro 2012 – Fundação Victor Civita – São Paulo.

Anual.

Estudos realizados em 2011

ISSN 2177-353X

1. Pesquisas educacionais 2. Gestão educacional – Educação Infantil 3. Matemática – ensino – práticas docentes 4. Educação a Distância – cursos de Licenciatura em Pedagogia 1. Fundação Victor Civita II. Título.

CDD-370.72

---

Índice para catálogo sistemático:

1. Estudos e Pesquisas Educacionais

É permitida a reprodução deste texto e dos dados nele contidos, desde que citada a fonte.

Reproduções para fins comerciais são proibidas.

© 2012 Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA  
Av. das Nações Unidas, 7.221 – 6º andar – Pinheiros  
CEP 05425-902 – São Paulo – SP – Brasil  
Site: [www.fvc.org.br/estudos](http://www.fvc.org.br/estudos)  
E-mail: [estudosepesquisas@fvc.org.br](mailto:estudosepesquisas@fvc.org.br)

# Sumário

## Contents

---

Prefácio .....	7
<i>Preface</i> .....	13

Apresentação .....	19
<i>Introduction</i> .....	23

### 2011

A gestão da Educação Infantil no Brasil .....	29
<i>Preschool management in Brazil</i>	

Maria Malta Campos, Yara Esposito, Eliana Bhering, Nelson Gimenes, Beatriz Abuchaim, Fabiana Silva  
Fernandes, Bruna Ribeiro  
(Fundação Carlos Chagas)

Anos finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual .....	103
<i>Middle School years: addressing the current framework</i>	

Claudia Leme Ferreira Davis, Gisela Lobo B. P. Tartuce, Marina Muniz Rossa Nunes, Patrícia C. Albieri de  
Almeida, Ana Paula Ferreira da Silva, Beatriz Souza Dias de Olival Costa, Juliana Cedro de Souza  
(Fundação Carlos Chagas)

Boas práticas docentes no ensino da Matemática . . . . .	195
<i>Good practices in Math teaching</i>	
Nilma Santos Fontanive, Ruben Klein, Suely da Silva Rodrigues (Fundação Cesgranrio)	
Educação a Distância: oferta, características e tendências dos cursos de Licenciatura em Pedagogia . . . . .	279
<i>Distance learning: characteristics and tendencies for a bachelor degree in Pedagogy</i>	
Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, Leila Rentroia Iannone, Maria da Graça Moreira da Silva	
Sobre os autores . . . . .	355
<i>About the authors</i>	

## Prefácio

---

Chega-se ao terceiro volume da coletânea *Estudos & Pesquisas Educacionais*, no contexto da iniciativa da Fundação Victor Civita (FVC) de apoiar projetos de investigação científica na área de Educação, os quais buscam lançar luz, de modo mais consistente, sobre questões de alta relevância para as políticas e práticas educacionais. Um dos desafios que se encontra na definição de políticas educacionais no Brasil – e à implementação das mesmas – está associado a sua fundamentação, de forma mais objetiva, em dados educacionais seguros e confiáveis, contextualizados e interpretados com algum grau de segurança. Portanto, com apoio em boa pesquisa. Nossa tradição em ações nessa área, no mais das vezes, é de baseá-las em opiniões deste ou daquele grupo sem que as escolhas e a direção dessas ações sejam sustentadas por um conhecimento mais embasado, para além do “eu acho”. O papel das pesquisas é muito relevante nesse sentido, e seu aproveitamento para decisões políticas e programáticas em Educação pode delinear um novo cenário de qualidade para essas políticas, para o planejamento educacional e as práticas dele decorrentes, e para a discussão da sociedade sobre elas. Parece-nos de fundamental importância nas gestões educacionais, em seus diferentes níveis, e nas gestões pedagógicas, a ampliação da capacidade e das condições de busca por informações mais consistentes, bem como a análise e a interpretação de pesquisas que ofereçam subsídios para o planejamento educacional e o trabalho educativo. Pesquisar não é diletantismo. É

garantia de conhecimento mais seguro com oferecimento de referentes para os atores educacionais. Construir junto aos diferentes atores em Educação meios de se informar sobre teorias e pesquisas, condições de triar conhecimentos e de criar alternativas socioeducacionais, é atuar para o fortalecimento da autonomia desses atores e, portanto, também para o da democracia na sociedade. Conhecer e poder decidir bem são componentes básicos de cidadania. Nessa perspectiva é que o papel de pesquisas e de estudos em Educação se torna relevante, uma vez que, a partir do conhecimento que oferecem, podemos avançar para além do senso comum, do imediatismo pragmatista, para compreensões mais sólidas, amplas e objetivas da realidade educacional. Os estudos apoiados pela FVC procuram caminhar nessa direção, tanto pela seleção dos temas e problemas a serem pesquisados, como pela qualidade dos pesquisadores que desenvolvem os estudos, e também pela forma de disponibilização do conhecimento obtido em vários tipos de suporte comunicacional – do relatório científico-acadêmico ao número de divulgação da NOVA ESCOLA. Com isso, procura-se socializar amplamente esses conhecimentos além dos *campi* universitários.

As pesquisas publicadas neste volume foram realizadas no período de 2011-2012 e cobrem quatro temas da maior relevância no cenário atual da Educação no Brasil: boas práticas docentes no ensino da Matemática; os anos finais do Ensino Fundamental – muitas vezes, chamado de ciclo esquecido –; a gestão da Educação Infantil; e formação de professores – as licenciaturas em Pedagogia oferecidas a distância.

O ensino da Matemática na Educação Básica tem se mostrado um problema recorrente nas escolas, tanto em função da linguagem específica dessa área disciplinar e sua lógica, quanto pelas condições de trabalho nas quais os professores atuam e, ainda, pelo tipo de formação e de apoios pedagógicos que são oferecidos a eles. O objetivo maior em pesquisar boas práticas do ensino da Matemática em salas de aula está associado à intenção de ressaltar e compreender atividades desenvolvidas, concretamente, no ensino dessa disciplina que tiveram impacto positivo na aprendizagem dos alunos. Com isso, buscou-se evidenciar, também, que é possível o desenvolvimento de alternativas para esse ensino geradas pelos próprios professores nas escolas públicas. O estudo fundamentou a produção de um vídeo educativo com 12

boas práticas docentes no ensino de Matemática, as quais encontram apoio em um referencial teórico que dá sustentabilidade a elas. Por essa razão, os coordenadores do estudo, Nilma Santos Fontanive, Ruben Klein e Suely da Silva Rodrigues, concluem que o mesmo “traz uma relevante contribuição para acrescentar aspectos brasileiros às conclusões de alguns pesquisadores de renome internacional”. O vídeo produzido pode ser didaticamente utilizado para a discussão de comportamentos e atitudes docentes, seja por professores de Matemática na Educação Básica, seja por coordenadores pedagógicos na formação continuada de professores na escola, como, também, nos processos de formação inicial de professores de Matemática para o segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nas licenciaturas.

Outro tema apresentado analisa justamente questões relativas ao segundo segmento do Ensino Fundamental. Os quatro últimos anos do Ensino Fundamental, quando o professor polivalente é substituído por um conjunto de dez a 12 professores especialistas – quebrando bruscamente uma relação pedagógica mais unitária –, não têm recebido a mesma atenção que os primeiros anos deste nível de ensino (o período mais fortemente dedicado à alfabetização). Essa “quebra” relacional, a entrada das crianças na adolescência nessa etapa e a complexificação dos conhecimentos a serem compreendidos falam da delicadeza desse momento da Educação Escolar. Poucos estudos têm trazido luz sobre a configuração atual desse momento na dinâmica escolar. Poucas ações políticas voltam-se, especificamente, a esse período de ensino. Essas são as razões que sustentam a pesquisa realizada por Ana Paula Ferreira da Silva, Beatriz S. D. Olival Costa, Claudia Leme Ferreira Davis, Gisela Lobo B. P. Tartuce, Juliana Cedro de Souza, Marina Muniz Rossa Nunes e Patrícia C. Albieri de Almeida. As autoras, ao concluir as análises sobre todos os dados e fatos coletados, apontam a “urgência de se transformar radicalmente a experiência oferecida aos alunos cursando os anos finais do Ensino Fundamental, adolescentes e jovens vivendo uma importante série de transições, para as quais demandam o auxílio da escola, notadamente, porque se faz preciso sair do mundo concreto da infância e ingressar no mundo abstrato dos adultos”. O estudo chama atenção para as especificidades da faixa etária dos 11 aos 14 anos de idade, e aponta que os professores e gestores escolares precisariam ter isso em mente, mostrando uma compreensão

maior desse universo em seus planejamentos e ações pedagógicas. Apenas desse modo será possível promover aprendizagens realmente significativas para os estudantes, aprimorando a qualidade de uma ambiência de estudos e trabalho na direção do sucesso escolar de parcelas mais amplas da população brasileira nessa etapa do ensino, o que ainda não ocorre em função de reprovações e desistências. A pesquisa oferece subsídios para essa compreensão e levanta vários pontos críticos a serem considerados pelas políticas, pela gestão e pelas práticas para esse nível de escolarização.

Outra etapa da Educação que vem colocando questões à sociedade e aos estudiosos, e desafios às políticas públicas, é a da Educação Infantil. Beatriz Abuchaim, Bruna Ribeiro, Eliana Bhering, Fabiana Fernandes, Maria Malta Campos, Nelson A. S. Gimenes e Yara Lúcia Espósito aprofundam, com a pesquisa que desenvolveram, conhecimentos sobre a gestão da Educação Infantil em seis capitais brasileiras. O que sobressai no estudo é o modo como a diversidade de características entre os municípios afeta a gestão da Educação Infantil. Não se trata de um universo homogêneo que possa ser reduzido a uma ou duas variáveis determinantes. Como mostram os autores, os municípios têm histórias distintas, configurações políticas específicas e contextos socioculturais e econômicos diferentes, o que gera diversidade de orientações administrativas e de opções na organização das redes. Os municípios apresentam-se diferenciados quanto ao acesso à Educação Infantil, quanto aos tipos de estabelecimentos existentes, quanto às condições de funcionamento e de atendimento das instituições. Políticas de apoio a essas gestões precisam estar ancoradas nessas condições sob pena de não se tornarem efetivas. A leitura atenta dos detalhes trazidos pelos dados levantados e discutidos, inclusive, sobre a qualidade das unidades de atendimento à infância, permite, para cada condição, boa fundamentação para renovações e/ou inovações nas gestões da Educação Infantil nas redes municipais. As recomendações colocadas cuidadosamente pelos autores, considerando os diferentes níveis da gestão educacional, propiciam pontos de partida importantes para melhor qualificar aspectos dessa gestão na perspectiva de um atendimento cuidadoso às crianças pequenas.

Por fim, o quarto estudo aborda a questão da formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamen-

tal, analisando as condições de oferta das Licenciaturas a Distância em Pedagogia. Apresenta-se um mapeamento desses cursos, com suas condições de oferta e de suportes, analisa-se como são concebidas, suas características e tendências no cenário brasileiro. Considerando as determinações históricas do curso de Pedagogia e as normatizações descontinuadas em relação a ele, com as contradições atuais geradas pelas últimas diretrizes, e, inter-relacionando essa trajetória com aspectos da Educação a Distância no Ensino Superior, as coordenadoras da pesquisa, Leila Rentroia Iannone, Maria da Graça Moreira da Silva e Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, mostram a rápida expansão dessa modalidade de curso e as vicissitudes dela decorrentes. As observações procedidas indicam que os problemas mais evidentes relacionados a esses cursos são devidos:

- a. às características atuais do próprio curso de Pedagogia, seja qual for sua modalidade, presencial ou a distância, e a aspectos de sua dinâmica curricular;
- b. à pouca institucionalização desses cursos nas Instituições de Ensino Superior;
- c. à complexidade inerente a um curso a distância no que se refere à sua infraestrutura e material didático;
- d. ao uso pouco adequado de tecnologias como instrumentos mediadores das relações de ensino e aprendizagem;
- e. ao papel da tutoria; e
- f. à escala de atendimento, que precisa garantir a qualidade ainda que tenha alto percentual de atendimento.

São esses, portanto, pontos essenciais a serem repensados e reposicionados.

Todos os estudos lembram que políticas, gestão e processos educacionais estão inseridos em um contexto social que não pode ser ignorado. Há uma transvariação entre Educação e sociedade/comunidades que não pode ser negada, nem esquecida. Não é possível tratar Educação como objeto isolado e abstrato, e, da mesma forma, políticas e orientações educacionais necessitam estar ancoradas na compreensão dessa inserção, não para re-

produzir as condições existentes, mas para poder projetar em bases mais consistentes e avançar. Espera-se – há esperança de – que ao socializar estas pesquisas, com seus dados, análises e proposições, haja contribuição para mudanças em aspectos críticos que dificultam melhor qualificar os processos educativos.

BERNARDETE A. GATTI

## Preface

---

We have reached the third volume of the collected writings “Educational Studies and Research”, an initiative by the Victor Civita Foundation (VCF) to support scientific investigation projects in the area of Education that seek to throw a light on questions highly relevant to educational policies and practices. One of the challenges we are up against when defining educational policies in Brazil – and their implementation – is associated to its roots, to reliable and trustworthy educational data presented and interpreted more objectively and with some degree of dependability. Supported, therefore, by good research. Most of the time our traditional actions in this area are based on one group or another, while the choices and direction of these actions are not always upheld by adequate knowledge; something beyond the “I believe”. The role of research is of the upmost importance in this sense, and its good use for policies and program decisions in Education can outline a new and more suitable scenario for these policies and for the resulting educational planning and practices, as well as an opportunity for discussing them in society. It seems to us that extending the capacity and wherewithal in which to search for more consistent information is of the utmost importance in educational management, as is the analysis and interpretation of research to support the planning of education and educative work. Research is not a job for dilettantes – it must guarantee reliable knowledge, offering referential material to all Education agents. We must

build the means, alongside the different Education agents, to spread information concerning theories and research that sorts through and creates social-educational alternatives, encouraging the teacher's autonomy, and thus, democracy in society. Knowledge and the ability to make good decisions are the basic components of citizenship. The role of research and studies in Education is important under this perspective, for, based on the knowledge they offer, we may go beyond common sense, beyond the immediateness of pragmatism, to understand the educational reality in a more solid, embracing and objective way. Research supported by the VCF is committed to move in this direction, be it through the selection of subjects and problems to be researched, be it through the quality of the researchers developing the studies. We also make these studies available through various kinds of communicational formats – from a scientific-academic paper to NOVA ESCOLA<sup>1</sup> magazine's special editions, seeking with this action to widely socialize these studies beyond university campuses.

Research published in this volume was undertaken over the period of 2011 – 2012 and covers four of the most relevant issues to be addressed in Brazil's current Education scenario: best practices in Math teaching; the Middle School Years – sometimes called the forgotten cycle ; managing Pre School; and a view of distance education for teacher training.

Teaching Math in Elementary and Secondary Education has become a recurring problem in schools, as much due to this subject area's specific language and logic, as to the conditions teachers work under and, furthermore, by the type of academic training and support tools offered to teachers. The main objective in researching Good Practices in Math Teaching within classrooms is associated to the intention of underlining and understanding activities developed in teaching this discipline, which result in a positive impact on the student's learning. With this we also tried to pinpoint the possible teaching alternatives, generated by public school teachers themselves. The study laid the foundation for the production of an educational video with twelve good Math teaching practices, supported by reference material,

---

1. NOVA ESCOLA is Brazil's largest monthly magazine, made exclusively for PreK-9 Teachers. It is edited by the Victor Civita Foundation.

thus lending it credibility and back-up. This is why the study's coordinators, Nilma S. Fontanive, Ruben Klein and Suely da Silva Rodrigues conclude that this "is an important contribution towards adding Brazilian aspects to outcomes already obtained by a number of renowned international researchers". The video may be used for the discussion of teaching behaviors and attitudes, as much by Math teachers in Elementary and Secondary Education, as by pedagogical coordinators/subject heads for teacher's continuing education. Furthermore, it may also support activities during pre-service training of Math teachers for Middle School.

This year's second theme analyzes the challenges relating to the Middle School years – grades 6 to 9. The four last years of the Brazilian Elementary School, when a homeroom teacher is replaced by ten to twelve teachers, each covering their specialized subjects – abruptly breaking with a more unitary teaching relationship – has not received the same attention given to the first 5 years of this level of education (the period dedicated to teaching and enhancing children's literacy and numeracy). Our attention is called to how delicate a moment this is in schools; this stage when children "break" with strong ties, enter adolescence and face the learning of knowledge with higher complexity. Few studies have cast any light on the current aspects this moment presents in school dynamics. Few political actions have delved into this specific period in teaching. These findings uphold research undertaken by Cláudia L. F. Davis, Gisela L. B. P. Tartuce, Marina M. R. Nunes, Patrícia C. A. de Almeida, Ana Paula F. da Silva, Beatriz Souza Dias de Olival Costa and Juliana C. de Souza. Upon concluding the analysis on all data collected, the authors point out the "urgent need to radically change the experience offered to students in the Middle School years, adolescents and young people who are going through an important series of transitions for which they need help from the school; for now they are forced to leave the concrete world of childhood to enter the abstract world of adulthood". They call our attention to the specific characteristics of ages 11 to 14 and to issues teachers and school managers must bear in mind, demonstrating a greater understanding of this universe in their teaching plans and actions. Therefore, teaching truly significant knowledge to these students, improving the atmosphere in the study and work environment and directing this successful action to larger

portions of the Brazilian population during this educational level still does not occur due to children failing courses and dropping out of school. The research offers suggestions for the better understanding of the situation and also points out various critical issues to be considered by policies, management and practices at this level of schooling.

Another stage of Education that has brought up questions by society at large and academics, as well as challenges to public policies, is the Preschool level. Maria Malta Campos, Yara Espósito, Eliana Bhering, Nelson Gimenes, Beatriz Abuchaim, Fabiana Fernandes and Bruna Ribeiro, through their research, deepened the knowledge regarding Preschool management in six Brazilian capitals. The study highlights the manner in which diverse characteristics between cities affect Preschool. This is not a homogeneous universe that can be reduced to one or two determining variables. The study shows that each city is a different story, with specific political configurations and social-cultural and economic differences, generating diversity in administrative orientations and in network organization options. They vary regarding access to Preschool, to the types of establishments in place and to their operating conditions for meeting children's needs. Support policies must be anchored on these conditions, at the risk of their becoming ineffective. Attentive reading of details, according to data collected and discussed, including issues regarding the quality of the assistance to children in these facilities, shows there is ample room for improvement and/or innovation in Preschool management within public school systems. The recommendations carefully portrayed by the authors, and considering the different levels of educational management, offer important starting points to improve aspects of this management, geared towards careful attention to small children.

Lastly, the fourth study covers the issue of teacher development, analyzing the conditions under which the Distance Education Bachelor Degrees in Pedagogy are offered. An outline of these courses is presented, including what they offer as to conditions and support, and an analysis is made of how they were conceived and where their characteristics and tendencies fit into the Brazilian scenario. When considering historical determinations faced by this university level course, the discontinuity of regulations regarding it and the contradictions generated by the latest policies, interrelating this trajec-

tory with degree completing Higher Education Distance Learning, research coordinators, Maria Elizabeth B. de Almeida, Leila R. Iannone and Maria da Graça M. da Silva confirm this course's rapid expansion and the vicissitudes resulting from it. The following observations indicate that the most apparent problems related to these courses are due to:

- a. current characteristics of the teacher training course itself, whatever its qualification, whether in a traditional or distance learning setting, as well as, among others, aspects regarding curricular dynamics;
- b. low institutionalism of these courses in Higher Education Institutions;
- c. the inherent complexity of a distance education course as to its infrastructure and academic material;
- d. the use of inadequate technologies as measuring instruments for teaching and learning relationships;
- e. the tutor's role; and
- f. the scale to meet student's needs, guaranteeing quality even when there is higher attendance.

Therefore, essential points to be reviewed and improved.

All studies show us that policies, management and educational processes are inserted in a social context that cannot be ignored. There is an overlapping situation between Education and society/communities that can be neither denied nor forgotten. It is impossible to treat Education as an isolated and abstract object. Policies and educational models have to be anchored in the understanding of this insertion, so as not to reproduce current conditions, but to plan on a more consistent basis and move forward. We expect – and hope – that upon socializing this research, with its data, analyses and proposals, we may contribute to changes in critical aspects that still challenge measures taken towards the improving of educational processes.

BERNARDETE A. GATTI



# Apresentação

---

A Fundação Victor Civita (FVC) apresenta o terceiro volume da coletânea de pesquisas em Educação com os artigos resultantes dos quatro estudos realizados em 2011-2012 por sua Área de Estudos e Pesquisas Educacionais. O principal propósito desta publicação é disseminar as conclusões das pesquisas entre formuladores de políticas públicas, pesquisadores, institutos e universidades dedicados à pesquisa educacional e à formação de educadores e gestores, bem como entre organizações do terceiro setor com foco em Educação.

Desde 2007, a Área de Estudos e Pesquisas Educacionais da FVC investiga temas relevantes para a Educação Básica brasileira, e os ainda pouco compreendidos, e dissemina os resultados das pesquisas para que gestores da Educação e formuladores de políticas públicas educacionais nas três esferas de governo possam aprimorar suas ações institucionais. Dessa maneira, reforçamos nossa missão em contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil, produzindo um conteúdo que auxilie na capacitação e valorização de professores e gestores e influencie políticas públicas.

O modelo adotado pela Área de Estudos e Pesquisas Educacionais da FVC reúne pesquisadores e instituições de renome do cenário acadêmico brasileiro na busca de soluções para os desafios encontrados nas escolas e redes educacionais em âmbito nacional. Os resultados preliminares da pesquisa são debatidos em painéis com os pesquisadores que conduzem os estudos e com outros especialistas, que colaboram com recomendações práticas.

A produção acadêmica final tem suas conclusões ressaltadas e ganha tratamento editorial, transformando-se em edição especial das revistas NOVA ESCOLA ou GESTÃO ESCOLAR, em formato impresso e digital. Dessa forma, graças à linguagem acessível a todos os públicos interessados, amplia-se o debate e envolve-se a sociedade. Desde 2009, quase 80 mil exemplares de edições especiais impressos e mais de 3,4 mil livros foram distribuídos gratuitamente a todas as Secretarias de Educação do país, bem como a conselhos de Educação, a formadores de opinião e a universidades de Pedagogia e Licenciaturas e disponibilizados aos interessados em meio digital.

A inclusão de temas, como os desafios na formação inicial e continuada de professores, a baixa atratividade da carreira docente, a relevância da gestão nas escolas, a urgência do uso de tecnologia nas escolas com foco na aprendizagem, entre outros, na pauta de discussão nacional é resultado de investigações enfrentadas de forma corajosa e competente por pesquisadores convidados pela FVC. Suas recomendações, hoje, são levadas em consideração nos fóruns de decisão da política pública educacional. Rendemos nossa homenagem a todos os competentes pesquisadores e às instituições de pesquisa que conduziram nossas investigações. Além disso, a colaboração de profissionais que responderam às solicitações das equipes de pesquisa em todo o Brasil – professores, gestores escolares, servidores de Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e do Ministério da Educação (MEC) – e de especialistas participantes dos painéis de debate foi fundamental para a qualidade dos resultados dos estudos.

A Área de Estudos e Pesquisas Educacionais conta com o importante apoio de organizações empresariais e do terceiro setor cujo interesse está na melhoria da qualidade das redes públicas de Educação. Nosso profundo agradecimento pela parceria do Itaú BBA, da Fundação Itaú Social e do Instituto Unibanco na realização e disseminação das pesquisas apresentadas nesta terceira coletânea. Aqui são abordados quatro novos temas de grande relevância: boas práticas docentes no ensino da Matemática, a formação de professores na Educação a Distância, a gestão da Educação Infantil e os desafios das séries finais do Ensino Fundamental. Eles estão descritos, detalhadamente, no prefácio, assinado pela professora Bernardete A. Gatti, eminente pesquisadora da área da Educação, com quem temos, hoje, a satisfação de

contar como Consultora de Pesquisa da Área de Estudos e Pesquisas Educacionais da FVC.

Disponibilizamos em [www.fvc.org.br/estudos](http://www.fvc.org.br/estudos), a página da Área de Estudos e Pesquisas Educacionais da FVC, os relatórios finais das pesquisas na íntegra, além dos especiais em formato digital e as apresentações realizadas no lançamento dos estudos. A repercussão das pesquisas também consta no site. Desde 2009, centenas de notícias foram publicadas em veículos da grande mídia nacional. Por fim, registramos nossa satisfação ao observar o aumento de 236% no número de páginas visitadas em 2011 (em relação a 2010). No final do ano, o número total ultrapassou 102 mil páginas.

Comentários, críticas e sugestões (inclusive sobre nossos próximos temas de pesquisa) são bem-vindos: sinta-se à vontade para escrever para o e-mail [estudosepesquisas@fvc.org.br](mailto:estudosepesquisas@fvc.org.br).

Esperamos que os conteúdos desta publicação sejam inspiradores de novas pesquisas e iniciativas e provoquem maior mobilização da sociedade para a resolução dos desafios que ainda persistem. Que esses conteúdos possam influenciar decisões no ambiente acadêmico, institucional e governamental, para continuarmos seguros de estar colaborando para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil.

Uma boa leitura!

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA



# Introduction

---

The Victor Civita Foundation (VCF) presents its third volume of collected writings on research in Education, with articles resulting from the four studies undertaken in 2011 by its Educational Studies and Research Area. The main object of this publication is to disseminate conclusions obtained from the research among public policy makers, researchers, institutes and universities dedicated to educational research and the training of educators and school managers, as well as among NGO's dedicated to Education.

Since 2007 VCF's Educational Studies and Research Area has been investigating issues that are relevant to Brazilian elementary and secondary Education, some of which are not yet fully understood, and sharing the results so that Education managers and educational public policy makers in the three branches of government may improve their institutional actions. We are in this way reinforcing our mission to contribute to the improvement of PreK-12 Education in Brazil, producing content that aids in the better qualification of teachers and managers and recognizes teaching excellence, as well as influencing public policies.

The model adopted by VCF's Educational Studies and Research Area gathers renowned researchers and institutions from the national academic field, in search of solutions for the challenges faced in schools and educational networks all over the country. Preliminary research results are debated by the researchers conducting the studies on panels with other specialists,

who in turn collaborate with practical recommendations. In addition to an annual book comprehending the academic papers, conclusions underlined in the final academic production are edited and transformed into special editions of NOVA ESCOLA and GESTÃO ESCOLAR magazines<sup>1</sup>, in print and digital formats. Therefore, thanks to the language, accessible to all interested parties, we are able to widen the debate and get society at large involved. Since 2009, nearly 80,000 copies of special print editions and over 3,400 books have been distributed to all Departments of Education in the country, Boards of Education, opinion makers and teacher training universities, and also made available in digital format to all those interested.

The inclusion of issues such as: the challenges of pre-service and continuing education of teachers, low attractiveness of the PreK-12 teaching careers, the essential role of management in schools, using technology in schools to improve learning, among others on the national debate list; is the end result of bold and efficient investigations made by researchers invited by VCF during these 5 years. Today their recommendations are taken into consideration in decision forums where educational public policies are discussed. We would like to celebrate all these excellent researchers and research institutions that conducted our investigations. Furthermore, the contribution of professionals who responded to the research teams' requests all over Brazil – teachers, school managers, city and state Department of Education civil servants, the Education Ministry (MEC) and specialists who participated on the debate panels, all, were fundamental for the quality of the outcomes.

The Educational Studies and Research Area is staunchly supported by business and not-for-profit organizations, whose interests lie in the improvement of the quality of Education in the public sector. We are once again greatly thankful to Itaú BBA, Fundação Itaú Social and Instituto Unibanco for their partnership in this effort. Four new subjects of great relevance are covered here: best practices in Math teaching, degree completion higher Education teacher training by means of distance learning, Preschool

---

1. NOVA ESCOLA is Brazil's largest monthly magazine, made exclusively for PreK-9 Teachers. GESTÃO ESCOLAR is Brazil's second largest education magazine, made exclusively for school managers. Both are edited by the Victor Civita Foundation.

management and the challenges faced in the Middle School Years. They are described in detail in the preface, signed by Professor Bernardete A. Gatti, a distinguished researcher in Brazilian Education. Today we have the privilege of counting on Professor Gatti as a Research Advisor in VCF's Educational and Studies Research Area.

The final research reports, in full, as well as the special editions and the presentations used during the launching of the studies are available in digital format at [www.fvc.org.br/estudos](http://www.fvc.org.br/estudos) – VCF's Educational Studies and Research Area web page. The media repercussion generated by the studies can also be viewed on the site – since 2009 hundreds of news about the research themes and outcomes have been published and debated in national print and digital press. And, last but not least, we would like to share our satisfaction in the 236% increase in visits to our site in 2011 (in relation to 2010). At year's end, the number surpassed one hundred and two thousand page views.

We welcome comments, criticisms and suggestions (also for future research themes). Please feel free to contact us at [estudosepesquisas@fvc.org.br](mailto:estudosepesquisas@fvc.org.br).

We hope the contents of this publication will inspire new research and practical actions, and promote a greater mobilization of society at large towards overcoming the challenges that still persist. May the contents influence decision makers in the academic, institutional and governmental environments in order to assure continuous improvement of elementary and secondary Education in Brazil.

Enjoy!

VICTOR CIVITA FOUNDATION



# 2011

---



# A gestão da Educação Infantil no Brasil<sup>1</sup>

---

MARIA MALTA CAMPOS | YARA ESPOSITO | ELIANA BHERING | NELSON  
GIMENES | BEATRIZ ABUCHAIM | FABIANA SILVA FERNANDES | BRUNA RIBEIRO  
FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC)

## 1. Introdução

A inserção das creches e pré-escolas na Educação Básica, determinada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (9394/96), e, mais recentemente, a ampliação da política de financiamento da Educação Básica, com a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2007, trouxeram novos desafios para as administrações públicas municipais, principais responsáveis por essa etapa da Educação Básica.

Ademais, a maior visibilidade da Educação Infantil, consequência dessa mudança na organização da Educação nacional, vem contribuindo para a consolidação dos sistemas municipais de Educação e para a ampliação da oferta de Educação Infantil, bem como para um estímulo à demanda por vagas, exigindo dos municípios o enfrentamento de dois principais desafios: a pressão por atendimento, principalmente em creches, e as exigências de qualificação de suas redes.

---

1. Este estudo foi realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC).

Um estudo anterior<sup>2</sup>, que avaliou a qualidade das instituições de Educação Infantil em seis capitais brasileiras, constatou que o principal fator a diferenciar as medidas de qualidade obtidas era o município. Esse resultado sugere que as características do município e as políticas adotadas para a Educação Infantil, em cada caso, interferem na qualidade do trabalho educativo avaliada nas unidades que compõem suas redes. Tal constatação aponta para a relevância do tema da gestão para um melhor conhecimento dos fatores que podem ser mobilizados para garantir melhorias de qualidade na oferta da Educação Infantil.

No entanto, muito pouco tem sido pesquisado e publicado sobre a gestão da Educação Infantil. Analisando as publicações nacionais, percebe-se que nem os pesquisadores da área de gestão nem os voltados a estudos na área da Educação Infantil têm se ocupado do tema da gestão na Educação Infantil. As publicações sobre gestão em Educação Infantil caracterizam-se por ser: relativamente escassas, quando comparadas à literatura sobre o mesmo tema focalizada nas etapas posteriores da Educação; baseadas, na maioria das vezes, em estudos de caso, reflexões sobre experiências localizadas, com pouca abrangência e limitadas quanto a uma interlocução com as discussões mais gerais que vêm acompanhando a introdução das reformas educacionais ocorridas nas duas últimas décadas, que impactam de perto a gestão dos sistemas e das unidades de ensino.

Essa lacuna é especialmente grave, devido ao fato de que a gestão de creches e pré-escolas, quando comparada à gestão de escolas que atendem crianças acima de 6 anos de idade, apresenta especificidades importantes como: a indissociabilidade entre cuidado e Educação; a necessidade de um acompanhamento mais próximo da criança por parte dos adultos; a organização de ambientes que estejam de acordo com as necessidades das faixas etárias atendidas; o planejamento de rotinas para atendimento em turno integral (caso de muitas creches); e o estabelecimento de relações mais estreitas com as famílias. Assim, as instituições de Educação Infantil têm preocupações peculiares, que geram demandas bastante diversas daquelas do Ensino Fundamental.

---

2. A pesquisa “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa”, realizada pela Fundação Carlos Chagas, com apoio do MEC e do BID (CAMPOS *et al.*, 2010).

Torna-se, então, importante e oportuno investigar a gestão da Educação Infantil, tanto no âmbito da unidade como no plano da gestão municipal, que é a esfera de governo legalmente responsável por essa etapa educacional no país. Sendo assim, o presente artigo aborda resultados da pesquisa sobre a gestão da Educação Infantil no Brasil, focalizando aspectos dessa gestão em dois níveis: no nível da administração municipal da Educação e no nível das unidades municipais e conveniadas que constituem as redes de Educação Infantil de seis capitais brasileiras, situadas em quatro regiões (Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste)<sup>3</sup>.

O artigo está organizado de modo a explicitar, primeiramente, a metodologia do trabalho e, em seguida, os resultados da pesquisa, sistematizados de forma a abordar:

- a caracterização das políticas de gestão da Educação Infantil nas redes municipais das seis capitais;
- a caracterização do perfil dos gestores das unidades de Educação Infantil investigadas;
- uma análise exploratória das relações entre indicadores de gestão e estimativas de medidas de qualidade das unidades da amostra.

Por fim, o artigo apresenta um rol de recomendações a diversos níveis do poder público, elaborado com base nos resultados da pesquisa.

## 2. Metodologia

A pesquisa investigou uma amostra de 180 instituições de Educação Infantil, públicas e conveniadas com o poder público municipal, incluindo creches e pré-escolas, situadas nas zonas urbanas de seis capitais brasileiras. Os municípios estão mencionados neste artigo por letras do alfabeto: municípios A, B, C, D, E e F.

---

3. A pesquisa foi desenvolvida no período de abril de 2011 a junho de 2012 e contou com a participação de especialistas de seis universidades federais, situadas nos municípios investigados.

Para determinar o número de instituições a serem investigadas em cada município, adotou-se um esquema amostral do tipo proporcional, definindo-se que a amostra deveria englobar de 15% a 20% do total de estabelecimentos existentes em cada capital. Assim, o número de instituições incluídas na amostra variou entre 20 e 55 unidades por município, mantendo-se a proporcionalidade observada quando considerados os tipos de atendimento e a dependência administrativa das instituições pesquisadas, como se pode observar na Tabela 1.

**Tabela 1. Número de instituições participantes do estudo por município, segundo a dependência administrativa**

Município	Dependência administrativa		
	Municipal	Conveniada	Total
	n	n	n
A	18	2	20
B	19	0	19
C	14	24	38
D	40	13	53
E	15	5	20
F	26	4	30
Total	132	48	180
%	73,3%	26,7%	100,0%

Na composição da amostra, foi observado também o arranjo institucional das unidades: há 27% de escolas de Ensino Fundamental que possuem salas de pré-escolas e 73% de instituições que atendem somente a Educação Infantil, como se pode observar na Tabela 2.

**Tabela 2. Instituições por município, segundo as etapas da Educação Básica**

Município	Somente EI*	EI e EF**	Total
A	14	6	20
B	19	0	19
C	24	14	38
D	37	16	53
E	20	0	20
F	17	13	30
Total	131	49	180
%	73%	27%	100%

\*EI – Educação Infantil; \*\*EF – Ensino Fundamental.

Para a coleta dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: roteiros para entrevistas nas Secretarias Municipais de Educação (SMEs) e questionários elaborados para diretores, coordenadores pedagógicos e professores<sup>4</sup>. A pesquisa de campo contou com a colaboração de pesquisadores locais, vinculados às universidades federais situadas em cada capital. Esses pesquisadores visitaram as Secretarias para realizar os contatos iniciais, levantar informações preliminares sobre as redes de Educação Infantil e obter as autorizações necessárias para a realização da pesquisa. Participaram também de uma reunião de planejamento em São Paulo, quando puderam conferir as amostras de unidades selecionadas para seus municípios e contribuir para a elaboração dos questionários. Posteriormente, visitaram essas unidades para dar explicações sobre o estudo, obter a concordância das equipes para sua participação no preenchimento dos questionários e monitorar o desenvolvimento da coleta de dados em cada instituição.

Para preparar as entrevistas nas Secretarias de Educação (SEs), foi realizado um trabalho inicial de consulta às páginas das SMEs, com a finalidade de localizar a legislação pertinente sobre a organização dos sistemas de ensino, a estrutura e funcionamento dos Conselhos Municipais de Educação e

---

4. Neste artigo, não serão analisadas as respostas ao questionário dos professores.

a organização das Secretarias. Foram também calculadas as taxas de cobertura da Educação Infantil por idade, para cada um dos municípios.

Com base em um roteiro enviado com antecedência, foram realizadas entrevistas com as equipes responsáveis pela Educação Infantil nas SMEs, conduzidas por pesquisadores da FCC, acompanhados dos pesquisadores locais. Em cinco dos municípios, a visita das equipes ocupou um dia de trabalho e em um deles ocupou dois dias. Em duas capitais, os secretários de Educação também participaram das entrevistas.

O roteiro de questões abordava os seguintes aspectos: organização dos sistemas municipais de Educação; perfil da rede municipal; supervisão pedagógica; recursos humanos, financeiros e materiais; formação continuada; orientações curriculares; integração com o Ensino Fundamental e integração com demais setores sociais. No decorrer das entrevistas, as equipes forneceram outros documentos que complementaram seus depoimentos. As entrevistas foram gravadas e transcritas para a posterior organização e análise.

No âmbito das unidades, foram utilizados questionários, elaborados com questões fechadas e abertas, com as quais foi possível obter informações sobre a organização e o funcionamento da gestão da unidade, sobre as atribuições de cada profissional envolvido e sobre a percepção dos sujeitos a respeito de seu espaço de atuação. De modo geral, as principais questões cobertas pela investigação contemplaram: o perfil pessoal e profissional de diretores e coordenadores pedagógicos; a formação inicial e continuada; atribuições e rotina de trabalho; identificação dos desafios; relações com a comunidade; funcionamento da instituição; relação com as políticas públicas e órgãos gestores; avaliação do trabalho na instituição; avaliação da gestão na instituição; percepções acerca da Educação Infantil; gestão da aprendizagem; documentos orientadores e opiniões sobre a política municipal. No questionário para os diretores, o instrumento contemplou também a caracterização das unidades.

A pesquisa de campo, nas instituições de Educação Infantil, foi realizada durante o segundo semestre de 2011. A colaboração das SEs desses municípios foi fundamental para a realização do trabalho, garantindo acesso dos pesquisadores às unidades, facilitando às equipes escolares o uso de computadores e internet e abrindo as portas das Secretarias para entrevistas e coleta de documentos.

As informações obtidas nas entrevistas resultaram na produção de uma análise descritiva sobre as formas de organização das Secretarias para a implementação de suas políticas para a Educação Infantil e foram complementadas com a análise dos documentos disponíveis.

Já as informações obtidas pelos questionários resultaram em três processos distintos de análise. O primeiro examinou o perfil e as atribuições da equipe gestora, informações abordadas, fundamentalmente, nas questões fechadas, que foram analisadas por um processo estatístico descritivo (cálculo das distribuições de frequência das respostas por alternativa e por subgrupos de interesse).

Os outros dois procedimentos, de caráter mais analítico, foram resultado de procedimentos estatísticos que permitiram a estimativa do nível de qualidade das unidades e a criação de indicadores de gestão.

Nesse sentido, a partir das informações levantadas por meio dos questionários aplicados no decorrer dos trabalhos de campo, a equipe de pesquisa desenvolveu um estudo de natureza exploratória que redundou na construção, para cada uma das unidades escolares investigadas, de dois grupos de indicadores. O primeiro deles foi utilizado para representar uma estimativa da qualidade dos serviços oferecidos pelas diferentes instituições participantes do estudo. O segundo grupo foi constituído por um conjunto de sete indicadores elaborados com o objetivo de expressar sinteticamente algumas características da gestão escolar das unidades investigadas. Por último, procedimentos de análise estatística empregados permitiram que fossem identificados, nos seis municípios participantes, distintos grupos de instituições que se caracterizam por apresentar diferenças nos resultados relativos ao indicador de qualidade em função, entre outros aspectos, de variações existentes em seus indicadores de gestão.

### **3. A gestão municipal da Educação Infantil**

No Brasil, a maior parte da responsabilidade pelo desenvolvimento e manutenção da Educação Infantil foi atribuída aos municípios. As novas definições legais, introduzidas pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB de 1996, determinaram também a transição do atendimento em creches,

que estava geralmente sob a responsabilidade da área de assistência social, para o setor da Educação. Procurou-se, assim, superar o tradicional paralelismo de atendimento na faixa de 0 a 6 anos de idade, considerando a creche e a pré-escola como fazendo parte da primeira etapa da Educação Básica.

Nesse percurso, algumas das expectativas em relação aos benefícios que a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica poderia proporcionar vêm se confirmando: maior exigência de formação para professores; introdução de orientações curriculares; produção de material pedagógico voltado para a faixa etária anterior a 7 anos de idade; maior preocupação com a dimensão educativa da creche; formalização de critérios de qualidade; ampliação das pesquisas e crescimento do número de grupos especializados nas universidades, entre outros aspectos.

Por outro lado, muitos estudos têm apontado a precariedade que caracteriza a gestão de muitas redes municipais no país. Pesquisa realizada sobre a Educação Infantil nos municípios do estado do Rio de Janeiro, no período de 1999 a 2004, constatou a ausência de finalidades e diretrizes claras para definir as políticas de Educação Infantil, no que diz respeito a: organização administrativa e pedagógica das redes, perfil, formação e funções atribuídas aos profissionais, entre outros aspectos (KRAMER, 2001; KRAMER & NUNES, 2007). Nunes e colegas (2005), sobre a mesma pesquisa, observam a descontinuidade das políticas entre diferentes administrações e a naturalização desse fenômeno aos olhos das equipes municipais.

Verena Wiggers (2007), em sua tese de doutoramento, realizou um levantamento sobre as propostas pedagógicas de municípios do interior do estado de Santa Catarina, que revelou a fragilidade da maior parte desses documentos, quando existentes.

Fátima Alves (2008) investigou as relações entre os resultados obtidos por alunos de 4ª série no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e determinados aspectos das políticas educacionais adotadas nas redes de ensino das capitais do país. Foram identificados vários fatores associados significativamente aos resultados de aprendizagem: processos meritocráticos de escolha de diretores, autonomia financeira das unidades, adoção de sistemas de avaliação, atendimento na Educação Infantil e formação superior dos professores.

Na presente pesquisa, o roteiro de questões, que orientou as entrevistas e a coleta de documentos nas SMEs, cobriu uma série de aspectos relevantes para caracterizar a política de Educação Infantil adotada em cada município, de modo a compreender a estrutura e o funcionamento das SEs e os diferentes arranjos institucionais que o poder executivo municipal tem adotado, diante da necessidade de assumir a sua responsabilidade constitucional por essa etapa da Educação Básica.

### 3.1. O contexto social nas seis capitais

As capitais pesquisadas apresentam dimensões, localizações geográficas, condições socioeconômicas e sociais muito diversas, o que é muito importante de se considerar no momento de examinar a situação específica da Educação Infantil em cada um desses cenários.

A seguir, constam alguns dados comparativos sobre esses municípios, que evidenciam essa diversidade, a qual reflete a grande desigualdade entre as diferentes condições sociais no país (Quadro 1).

**Quadro 1. População e indicadores sociais por capitais**

Municípios	População em milhões IBGE – 2010	População até 6 anos* (%)	População 0-5 com pais analfabetos* (%)	IDHM 2000**	IDI 2004 Unicef***	Ideb 2009 4ª série municipal ****
A	entre 0,5 e 1 m.	9,3	20,7	0.739	0.605	3,8
B	até 0,5 m.	7,2	4,3	0.856	0.897	4,8
C	entre 2 e 2,5 m.	6,8	3,8	0.839	0.744	5,3
D	entre 1,5 e 2 m.	7,4	2,3	0.856	0.746	5,7
E	até 0,5 m.	6,5	2,1	0.875	0.801	5,2
F	entre 0,5 e 1 m.	8,7	3,9	0.814	0.759	5,2

\* IBGE, Indicadores Sociais Municipais, 2010. \*\*PNUD, Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, 2000. \*\*\* Unicef, Índice de Desenvolvimento Infantil, 2004. \*\*\*\* Ideb, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, 2009.

A primeira coluna, no Quadro 1, apresenta a população total recenseada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010. Nesse conjunto, constam desde municípios com mais de dois milhões de habitantes, até aqueles que não atingem meio milhão de pessoas residentes. Tais di-

ferenças constituem um fator muito importante a ser considerado na análise da gestão municipal.

Outro dado interessante, também compilado pelo Censo do IBGE, apresenta a porcentagem da população na idade de 0 a 5 anos em relação à população total. O perfil etário da população constitui um fator relevante no cenário municipal, pois indica o grau de representatividade da população situada na faixa que deve ser atendida pela Educação Infantil.

Na terceira coluna, apresenta-se um indicador social calculado pelo IBGE a partir dos resultados do Censo de 2010: a porcentagem de crianças de até 5 anos morando com responsável, ou cônjuge deste, analfabeto. Esse indicador parece interessante, pois consiste em uma estimativa sobre a proporção de crianças na faixa da Educação Infantil que se encontra em situação de vulnerabilidade, no que diz respeito à escolaridade de seus responsáveis. O dado reflete também um histórico da situação social do município, pois o analfabetismo dos pais pode ser entendido como um resultado de deficiências passadas do sistema educacional. As porcentagens encontradas para esse indicador são bastante distintas, variando de 2% a 20%.

O IDHM é o Índice de Desenvolvimento Humano calculado para os municípios do país pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Ele agrupa o seguinte conjunto de indicadores: em Educação, as taxas de alfabetização para a população a partir de 15 anos e a taxa bruta de escolarização da população entre 7 e 22 anos; em longevidade, a esperança de vida ao nascer; e a renda municipal *per capita*.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) propõe um outro indicador, o IDI, Índice de Desenvolvimento Infantil. Formam esse indicador: o percentual de crianças menores de 6 anos com mães que contam com menos de quatro anos de estudo; o percentual de crianças menores de 6 anos com pais que possuem menos de quatro anos de estudo; cobertura vacinal de crianças menores de 1 ano; percentual de mães com cobertura pré-natal; taxa de escolaridade bruta na pré-escola. Infelizmente, o Unicef não inclui nesse indicador a cobertura em creche. Segundo dados de 2004, reproduzidos na penúltima coluna, a variação encontrada para as seis capitais é bastante significativa. Essas diferenças dizem muito sobre as distintas condições da população infantil que deve ser atendida em cada uma dessas capitais.

A última coluna do Quadro 1 apresenta os valores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2009 para as 4<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental municipal nessas capitais. O Ideb sintetiza duas medidas: dados sobre aprovação escolar e médias de desempenho nos sistemas nacionais de avaliação Saeb e Prova Brasil. A escala adotada varia de 0 a 10.

Coerente com os demais indicadores, o município A atinge a média mais baixa dentre os selecionados para a pesquisa. Apesar das boas marcas nos demais indicadores, a média das escolas municipais do município B é relativamente baixa. Os municípios C, D, E e F alcançaram médias mais altas e próximas entre si nesse indicador.

### 3.2. As diferenças no acesso ao início da escolaridade

Para permitir uma visão geral comparativa sobre a cobertura da Educação Infantil e dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental nos municípios incluídos na pesquisa, foram calculadas as taxas de matrícula, por faixa etária e por idade. Para esses cálculos foram utilizadas as seguintes fontes: Sistema de Estatísticas Educacionais Edudatabrasil, para matrículas em 2010, e estimativas da população, segundo grupos de idade, via consulta ao Datasus. O número de matrículas inclui as redes municipal, particular e privada conveniada.

A Tabela 3 apresenta as porcentagens de crianças atendidas nesses municípios, nas faixas etárias de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos. As crianças de 6 anos distribuem-se entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e, por esse motivo, estão também incluídas na tabela.

**Tabela 3. Taxas de escolarização por faixa etária e município – 2010**

Municípios	0 a 3 anos		4 e 5 anos		6 anos	
	População	% matrículas	População	% matrículas	População	% matrículas
A	56.559	5,8	29.709	36,6	14.999	56,3
B	15.743	48,7	7.791	105,4	3.892	108,0
C	106.006	19,1	54.791	71,3	27.803	96,0
D	86.140	27,0	43.717	69,6	21.544	104,7
E	18.156	30,8	9.288	80,9	4.577	90,6
F	45.457	24,0	22.846	73,2	11.119	103,2

Em linhas gerais, pode-se considerar que as taxas de matrícula para cada faixa etária considerada são coerentes com os indicadores sociais que caracterizam a realidade de cada capital.

No município A, a cobertura é extremamente baixa para todas as idades: quase a metade das crianças de 6 anos ainda se encontra fora da escola e a cobertura na faixa da creche é muito pequena.

Dentre os demais, destaca-se o município B, que já universalizou o atendimento em pré-escola e atingiu praticamente 50% de cobertura em creche, conforme a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001. No entanto, é preciso levar em consideração o fato de que, nesse município, a rede municipal atende à maioria das crianças em meio período, inclusive na faixa de creche.

Na faixa etária de 0 a 3 anos, o município C atende menos de 20% da população infantil; como se trata de um município populoso, superar esse déficit demandará um grande esforço dessa prefeitura. Para a pré-escola, a taxa de cobertura é semelhante às taxas apresentadas pelos municípios D e E, em torno de 70%. Ou seja, nessas três capitais (C, D e E), ainda restam 30% de crianças de 4 e 5 anos, agora na idade correspondente à obrigatoriedade escolar, fora da escola.

No município E, o mais bem posicionado quanto aos indicadores sociais, a taxa de matrícula para creche é de 30%. Note-se que, na faixa correspondente à creche, as matrículas concentram-se nas crianças com mais de 2 anos de idade, sendo pouco significativas as taxas de cobertura para as crianças muito

pequenas. As porcentagens de matrícula para crianças de 1 ano oscilam entre 0,4% no município A até 29,1% no município B; para bebês de menos de 1 ano, as taxas encontradas variam de 0% no município A até 1,5% no município D.

Para as crianças de 4 e 5 anos, o município E atende 80%, restando, portanto,  $\frac{1}{5}$  dessa população ainda fora da escola. Mesmo em um município que conta com tantos fatores favoráveis, ainda não se atingiram os 100% de cobertura para as crianças de 6 anos.

As diferenças observadas se explicam, em parte, por opções adotadas historicamente em cada caso. Como se verá a seguir, a gestão municipal nessas capitais adotou diferentes caminhos e prioridades para a Educação Infantil, que se refletem nas condições de acesso aqui analisadas.

### 3.3. As Secretarias Municipais de Educação e a gestão da Educação Infantil

A gestão da Educação Infantil, no âmbito das administrações municipais investigadas, ao lado de alguns traços em comum, apresenta grandes diferenças relativas a opções estratégicas adotadas na organização de cada uma das redes.

Todos os seis municípios possuem sistema próprio de Educação e um Conselho Municipal de Educação, legalmente constituído. Em algumas entrevistas, estavam presentes membros e até presidentes desses Conselhos, os quais fazem parte do quadro de pessoal das Secretarias.

Nas seis Secretarias Municipais, existe uma gerência ou um departamento responsável pela Educação Infantil. Em algumas, há também uma subdivisão por creche e pré-escola: esse é o caso dos municípios D e F; o município A já se organizou dessa maneira, anteriormente, e sua equipe informou que essa mesma divisão seria retomada no ano de 2012.

A pesquisa recolheu os organogramas e normas de funcionamento das Secretarias. O município C até publicou um guia com a estrutura da Secretaria, nomes e funções dos responsáveis por setor e de suas equipes, endereços e demais informações sobre seu funcionamento.

As equipes que compõem essas gerências ou departamentos têm diferentes tamanhos, oscilando entre três e 15 pessoas, o que parece não depender da escala das respectivas capitais. Talvez, parte dessas diferenças possa ser

atribuída às diversas formas de dividir as responsabilidades entre os vários setores das Secretarias, mas certamente significa uma maior carga de trabalho para algumas dessas equipes.

A formação dos profissionais que se ocupam da Educação Infantil nas Secretarias é variada. A equipe do município B, que compareceu em peso para a entrevista coletiva, frisou seu caráter interdisciplinar e multissetorial. No município D, muitas integrantes do setor trabalhavam, anteriormente, em órgãos ligados a programas de assistência social, como a Secretaria que se ocupava das creches antes destas serem integradas ao sistema educacional. Nesse caso, o interesse pela Educação Infantil evoluiu, para algumas técnicas, junto com o processo de transição das creches para a SE.

Outro fator mencionado nas entrevistas como facilitador desse trabalho de equipe é a continuidade. Com efeito, as entrevistas evidenciaram maior entrosamento daqueles grupos que já trabalham juntos há mais tempo e não sofrem constantes mudanças ao longo de administrações sucessivas, fato positivo registrado em cinco dos seis municípios. Ao contrário, no município A, em que diferentes secretários se sucederam em curto espaço de tempo, e muitos cargos são comissionados, a equipe sofre os efeitos dessas constantes reestruturações.

Essa noção de continuidade ou descontinuidade parece importante. No município E, a consciência de que a construção e a consolidação de uma rede levam tempo, sendo tarefa de muitas gestões, se expressa no histórico disponibilizado pela equipe, em que uma linha do tempo, a partir de 1976, apresenta a sequência de fatos vividos na área de Educação Infantil naquela capital: as datas de inauguração das unidades, as mudanças no organograma da prefeitura, as novas prioridades adotadas – por exemplo, a ampliação do tempo integral –, a passagem das creches para a Educação, tudo está ali mapeado.

Nos municípios de maior porte (C e D), as SEs encontram-se descentralizadas em órgãos regionais, cobrindo diferentes áreas da cidade e suas unidades educacionais.

Outra característica que foi notada nas SEs, diz respeito ao protagonismo dos seus titulares, que parecem se revestir de distintos estilos de liderança. Um exemplo é a secretária do município F, que também é atuante na entidade de representação nacional dos secretários municipais de Educação.

Em quase todas as capitais, diversos integrantes das equipes demonstraram um grande envolvimento com a Educação Infantil. Uma postura militante, de defesa dessa etapa educacional junto a outros grupos que atuam nas Secretarias e nos demais órgãos municipais, assim como no relacionamento com a instância federal e com a sociedade em geral, evidenciou-se em diversos depoimentos colhidos durante as entrevistas.

### 3.4. A organização das redes municipais de Educação Infantil

Uma primeira observação a ser feita, diz respeito ao fato de que, em quase nenhuma das Secretarias, as equipes descreveram a organização de suas redes a partir de um diagnóstico geral sobre a população infantil do município. Seu ponto de partida, geralmente, foi baseado na oferta sob responsabilidade do município exclusivamente; as informações sobre a demanda não atendida e sobre os planos de expansão de matrícula apareceram em outros momentos das entrevistas, pois faziam parte do roteiro, mas não com o caráter de referências básicas que orientassem a percepção dos responsáveis em sua apresentação sobre o atendimento naquela capital.

Apenas no município E foi apresentado um documento com a evolução do número de matrículas nos últimos anos e uma previsão de expansão, tendo como referência as metas do PNE.

O grau de conhecimento demonstrado sobre as desigualdades no acesso à Educação Infantil, de acordo com o que se constatou na análise dos depoimentos e da documentação, varia tanto entre os municípios, como entre os responsáveis por setores diversos dentro de cada Secretaria.

Alguns itens do roteiro tocavam de perto as questões da demanda por Educação Infantil no município: a sistemática de matrícula adotada e como cada Secretaria lida com listas de espera e os planos de ampliação de vagas e construção de novas unidades.

Os municípios que contabilizam a demanda não atendida em listas de espera adotam diferentes estratégias para aceitar novas matrículas na Educação Infantil, especialmente, na faixa de creche. Na maior parte das capitais, algum critério que leva em conta as condições de vida da família da criança costuma ser utilizado para priorizar as matrículas. Algumas Secretarias pro-

movem visitas aos domicílios das crianças para decidir sobre seu grau de vulnerabilidade; crianças com necessidades especiais, geralmente, são priorizadas; no município C, também é utilizado o sorteio, de forma combinada com outros critérios, nas regiões da cidade onde a demanda excede a oferta. Esses critérios estão definidos em documentos e são divulgados de várias maneiras nessas capitais.

No município B, o critério de vulnerabilidade é utilizado para destinar as vagas, em tempo integral, que são ofertadas para pouco mais de 10% das crianças. Nessa capital, também se faz uso de sorteio nos bairros onde há maior demanda, especialmente, para a faixa de creche. No município E, o critério de renda familiar é levado em conta para priorizar matrículas dos inscritos na época estipulada para elas. A falta de vagas é mais sentida pela creche de tempo integral. No município F, o sistema de matrículas está centralizado e informatizado e as matrículas seguem a ordem de inscrição. Além disso, são consideradas a proximidade física da escola, as crianças em situação de risco e, eventualmente, as demandas da Promotoria da Infância.

As redes municipais de Educação Infantil são compostas por diferentes tipos de estabelecimentos: unidades que também ofertam outras etapas de ensino; centros de Educação Infantil cobrindo a faixa completa de até 5 anos; creches e pré-escolas isoladas. Fazem parte desse conjunto, também, unidades herdadas das redes estaduais, repassadas às prefeituras nos últimos anos. Além disso, o atendimento se diferencia quanto ao período de atendimento, parcial ou integral. Todas essas características conferem diferentes feições a cada uma das redes, pois, historicamente, determinados modelos de atendimento foram sendo priorizados nessas capitais.

Uma característica importante sobre a constituição das redes municipais refere-se à existência e importância relativa dos convênios. Historicamente, a forma de atendimento via convênios com entidades privadas sem fins lucrativos, comunitárias, filantrópicas e/ou religiosas é tradicional na Educação Infantil. Nos seis municípios pesquisados, as políticas seguiram caminhos diversos na forma de lidar com os convênios, resultando em diferentes arranjos, o que se encontra resumido no Quadro 2.

**Quadro 2. Características dos convênios para Educação Infantil nos municípios**

Município	Convênios na Secretaria de Educação	Convênios em outra Secretaria	Faixa etária em unidades conveniadas	Período diário de atendimento	Faixa etária maioria das unidades diretas**	Período majoritário na rede direta
A	não	s/ informação	s/ informação	s/ informação	3-5 anos	s/ informação
B	não	sim	4-6 anos	contraturno	até 6 a.***	parcial
C	sim	não	até 5 anos	integral	até 5 anos	parcial
D	sim	não	até 5 anos	integral	até 5 anos	integral
E	sim	não	até 5 anos	integral	até 5 anos	integral
F	não	sim*	até 5 anos	integral	até 5 anos	integral

\* Administração das creches e convênios na Secretaria de Assistência Social e orientação pedagógica na Secretaria de Educação.

\*\* Não se aplica a classes de pré-escola localizadas em escolas de Ensino Fundamental.

\*\*\* Parte das unidades possui turmas de 1ª ano.

Para o município A, existem informações contraditórias: a equipe da SE informa que não mantém convênios, mas o Censo Escolar registra alguns estabelecimentos com essas características. No município B, a rede direta atende a faixa de 1 a 5 anos, majoritariamente, em período parcial; só permanecem nos estabelecimentos municipais em período integral as crianças classificadas como em situação de vulnerabilidade; as que estão na faixa etária de 4 a 6 anos, frequentam um programa de outra Secretaria no contraturno, o qual poderia ser desativado, segundo estudos em andamento citados pela equipe. Nas demais capitais, a proporção de unidades conveniadas em relação ao total de instituições municipais e mantidas pelo município varia de 16% a 75%.

Um dos aspectos de interesse da pesquisa era verificar a situação das unidades conveniadas na gestão municipal da Educação Infantil. Tanto o município C como o D possuem redes conveniadas importantes. No primeiro, as regionais também incluem as unidades conveniadas em seu âmbito de ação pedagógica; as questões de infraestrutura, porém, são objeto de ações de outros setores da prefeitura. Nos dois municípios, os entrevistados mencionaram a tarefa de fiscalização mensal da frequência das crianças matriculadas nas unidades conveniadas como sendo uma atribuição das equipes regionais.

Em algumas prefeituras, outros setores da administração municipal também tomam decisões sobre esses convênios, o que pode dificultar a gestão da SE. No município B, os convênios estabelecidos para atividades no contraturno, dirigidas às crianças na faixa de pré-escola, são geridos por outra Secretaria; no município F, a gestão pedagógica das creches conveniadas encontra-se sob a responsabilidade da SE, mas a administração dos convênios é assumida por outro órgão municipal.

A forma de administrar os convênios apresenta variações entre as capitais, porém algumas dificuldades de gestão apontadas pelas equipes são as mesmas. Uma delas se refere às condições da infraestrutura das unidades. Sendo os prédios propriedade das entidades, a prefeitura fica impedida de realizar melhoramentos e manutenção em construções que, muitas vezes, apresentam condições precárias de funcionamento.

No município C, para viabilizar algum recurso para reformas, a prefeitura tem procurado apelar para organizações não governamentais que se dispõem a colaborar com as creches conveniadas, mas, aparentemente, esse expediente não chega a suprir todas as necessidades. No município D, a equipe de Educação Infantil também aponta diversas dificuldades na gestão desses convênios. Como os recursos repassados pela prefeitura são insuficientes para manter as unidades conveniadas, permite-se que elas arcaem mensalidades dos pais. No município F, a SE diz que a tendência da política municipal é diminuir o número de convênios, mencionando as dificuldades que elas representam para o planejamento da rede.

De forma geral, a pesquisa constatou que as diferenças entre a organização pública municipal e as organizações conveniadas fazem com que as Secretarias se deparem com duas lógicas organizacionais e administrativas distintas, com demandas e necessidades diferentes.

Contudo, é preciso considerar que o grau de influência que as prefeituras podem exercer sobre as unidades conveniadas depende também de compromissos e exigências fixados nos convênios firmados. Os dados colhidos nas SEs sugerem que as prefeituras adotam diferentes condutas na negociação com as entidades, sendo que de alguma forma, a despeito das dificuldades apontadas, algumas conseguem obter uma maior integração da rede

conveniada em relação à política municipal: para matrículas, formação continuada, orientação curricular e nível de formação exigido dos professores.

### 3.5. Supervisão pedagógica e formação continuada

Em três municípios, o trabalho de supervisão na rede direta está estreitamente articulado ao trabalho de formação continuada, mediante a eleição de temas de formação, sobre os quais se realizam os encontros entre os supervisores e os profissionais das instituições de Educação Infantil. Em algumas Secretarias, é evidente a importância atribuída ao monitoramento e à orientação da rede, sendo que as ênfases temáticas e as estratégias variam de município para município.

Porém, no caso das instituições conveniadas, observou-se que a supervisão é diferenciada e se restringe mais ao papel tradicional de verificar os aspectos organizacionais e funcionais da instituição.

Em um dos municípios, a supervisão não é um cargo previsto na rede municipal de ensino e não há o planejamento de atividades sistemáticas de supervisão pedagógica.

As equipes demonstraram, em todas as entrevistas, a grande importância conferida à formação continuada, principalmente para professores. Em alguns desses municípios, as iniciativas de formação estão bastante conectadas às ações de supervisão. Não são somente os departamentos de Educação Infantil os responsáveis: em alguns casos, as formações são desenvolvidas por diversos setores das Secretarias. De forma geral, a formação continuada revelou ser uma área bastante trabalhada em quase todas as capitais investigadas.

Um dos temas contemplados nos programas de formação continuada, em todos os municípios, é a inclusão de crianças com deficiências em unidades de Educação Infantil. Foram mencionados cursos de Libras e convênios com entidades como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaie).

Entretanto, as ações de formação não parecem atingir igualmente às redes diretas e conveniadas. Em relação ao pessoal empregado nas unidades conveniadas, existem diversos obstáculos para que sejam incluídos nas atividades de formação: não contam com horários de planejamento remunerados, não possuem incentivos previstos na carreira para prosseguir em sua

formação, não podem ser liberados de sala para comparecer a eventos de formação. Quando muito, podem participar dos eventos anuais promovidos pelas Secretarias. Esses problemas são reconhecidos pelas equipes, que, muitas vezes, procuram formas de superá-los por meio de negociações pontuais com as entidades conveniadas.

Outra questão relevante ligada à supervisão e formação continuada refere-se à integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que se tornou ainda mais urgente após a antecipação da idade de ingresso no 1º ano. Essa integração não parece ser uma política consolidada nos municípios. Na verdade, percebeu-se um campo de tensão em relação a isso, na medida em que falta clareza sobre como proceder nesse processo de continuidade entre as duas primeiras etapas da Educação Básica. Um dos grandes focos de tensão é a questão da alfabetização, que tem gerado controvérsias e rivalidades entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

### 3.6. Formas de escolha de diretores e coordenadores pedagógicos

Para a admissão ao cargo de diretor das instituições de Educação Infantil, os procedimentos utilizados pelos municípios são a indicação e a eleição. Em nenhuma das capitais pesquisadas se adota o concurso público para diretor de unidade pública de Educação Infantil.

No caso dos coordenadores pedagógicos, seu acesso a essa função é bastante variado: podem ser selecionados por concurso ou indicados, com maior ou menor participação das unidades. São, geralmente, professores concursados, com anos de experiência docente, aqueles escolhidos para essa função nas unidades municipais.

É importante notar que nem todas as unidades pesquisadas contavam com diretor e coordenador pedagógico. No município C, a rede municipal de Educação Infantil é composta por unidades vinculadas a escolas de Ensino Fundamental, que são geridas por vice-diretores, subordinados aos diretores das escolas às quais se vinculam. No município D, muitos coordenadores pedagógicos atuam em mais de uma unidade municipal. No caso das classes de Educação Infantil situadas em estabelecimentos que atendem a outras etapas da Educação, ocorre que os coordenadores pedagógicos pre-

cisam se dividir entre a atenção aos diversos níveis de ensino, restando pouco tempo para se dedicar à Educação Infantil.

Nas unidades conveniadas, há também uma diversidade de situações. Os diretores e coordenadores, quando existem, são geralmente escolhidos pelas entidades responsáveis.

### 3.7. Recursos humanos das unidades de Educação Infantil

Com relação aos demais recursos humanos das unidades de Educação Infantil, a pesquisa colheu informações sobre o quadro de funcionários, particularmente sobre os profissionais que atuam diretamente com as crianças, de modo a verificar alguns aspectos: condição de trabalho, plano de carreira e processo seletivo.

Os profissionais que lidam diretamente com as crianças, particularmente nas creches, na maioria dos municípios, são os professores e os auxiliares, cuja nomenclatura varia de um local para o outro. A seleção desses profissionais ocorre por concurso público mas percebeu-se uma grande diferença entre as categorias funcionais em termos de formação e plano de carreira: os professores devem ter o Ensino Superior; se não o têm, os municípios têm desenvolvido estratégias de formação inicial. Quanto aos auxiliares, deles é exigido o Ensino Médio, na modalidade normal. Além disso, há planos de carreira distintos para esses profissionais e, geralmente, o plano de carreira do professor é mais atrativo, os níveis salariais são maiores e as possibilidades de progressão na carreira são mais amplas.

No Quadro 3, são apresentadas informações resumidas sobre os profissionais das unidades diretas.

**Quadro 3. Profissionais do quadro do Magistério da rede direta dos municípios**

Municípios	Profissionais que trabalham com as crianças	Plano de carreira	Pertencem ao quadro do Magistério	Nível de formação mínima	Horas de planejamento
A	Professor	não	s/ informação	superior	não
	Auxiliar	não	s/ informação	s/ informação	não
B	Professor	sim	sim	superior	sim
	Auxiliar	sim	não	médio	não
C	Professor	sim	sim	superior	sim
	Auxiliar	sim	não	médio	não
D	Professor	sim	sim	superior	sim
	Educador	sim	sim	médio	não
E	Professor	sim	sim	médio ou superior	não
	Auxiliar de ensino	sim	não	médio ou superior	não
F	Professor	sim	sim	superior	sim
	Auxiliar e recreadores	sim	não	médio	não

Nas instituições da rede conveniada, a situação do professor é ainda mais complicada: no município D, por exemplo, o desejável é que o professor tenha o nível superior e o auxiliar, Magistério, ou que esteja cursando o nível superior. No entanto, pode haver situações em que o atendente de Educação Infantil, que não pode assumir o exercício do Magistério, esteja na sala de aula. Ademais, o professor, na rede conveniada, geralmente possui um contrato de trabalho de quatro horas, ficando as turmas, nas outras quatro horas, sob a responsabilidade do auxiliar de professor, contratado por oito horas de trabalho.

Já no município E, a situação trabalhista dos profissionais nas unidades conveniadas tem de se enquadrar às normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil. Note-se que a rede conveniada recebe também professores do quadro do Magistério público municipal. Contudo, enquanto os professores substitutos cedidos pela Secretaria para as instituições conveniadas possuem Licenciatura em Pedagogia, definida em edital, aos profissionais contratados pela entidade é admitida a formação mínima de Magistério.

No município C, o valor do convênio foi ajustado com base nos salários e encargos sociais que deveriam ser pagos para o quadro de pessoal empregado, como coordenador administrativo, coordenador pedagógico, professores e funcionários operacionais, além de outros gastos. Porém, a Secretaria alega não ter como exigir da entidade responsável que siga exatamente esse padrão no seu quadro de pessoal, tendo sido relatadas dificuldades na gestão das unidades conveniadas nesse quesito.

Um problema mencionado ao longo de quase todas as entrevistas é a dificuldade de garantir, nas unidades conveniadas, o respeito aos padrões de funcionamento estabelecidos pela prefeitura, seja na formação inicial dos profissionais da Educação, nas questões de ordem pedagógica, ou nos cuidados com alimentação e higiene. Essa dificuldade aponta para um aspecto importante na gestão municipal da Educação Infantil, que merece um aprofundamento maior em outras pesquisas.

Por fim, cabe destacar que os serviços operacionais, como a vigilância, a limpeza e a alimentação, têm sido quase todos terceirizados nessas redes municipais.

### 3.8. Gestão da infraestrutura das unidades e planos de expansão das redes

As unidades de Educação Infantil contam com verbas descentralizadas, garantidas pelo repasse periódico de recursos das SMEs para as associações de pais e mestres ou entidades equivalentes, tendo por parâmetro o número de crianças matriculadas ou o número de turmas existentes, como no município E. A exceção é o município A, onde a pesquisa colheu a informação de que a equipe de Educação Infantil desconhecia onde se localizavam essas verbas e como eram utilizadas.

Além desse repasse, há verbas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que atende a todos os municípios e permite que as escolas tenham autonomia para gerenciar os recursos. No município C, a descentralização na gestão desses recursos resulta em uma sobrecarga dos diretores, que precisam administrar até 14 contas bancárias diferentes. A exceção é o município F: há um setor da Secretaria que gerencia os recursos e monitora sua aplicação, com base na proposta submetida pela escola para a utilização da

verba. Também quanto a esses recursos, não foi possível obter informações no município A.

Algumas equipes, como no caso do município C, elaboraram orientações para as compras de materiais pedagógicos, livros infantis e brinquedos, para subsidiar as unidades nas decisões sobre o uso dos recursos descentralizados.

Não foi possível obter informações precisas em todas as prefeituras sobre os planos de expansão das redes municipais de Educação Infantil, seja por meio de construção e/ou adaptação de novas unidades diretas, seja pela ampliação dos convênios. Com efeito, essa parece ser uma informação sensível do ponto de vista político e foi abordada de forma objetiva em poucas entrevistas.

Os Planos Municipais de Educação (PMEs), localizados em quase todas as capitais pesquisadas, não se revelaram boas fontes de informação sobre esse assunto, seja por estarem desatualizados, seja por não se constituírem, de fato, em guias de ação para as atuais administrações. Nesses planos, receberam mais menções, em dois municípios (principalmente C e D), os compromissos dos atuais prefeitos, assumidos durante suas campanhas eleitorais, que fixavam metas quantitativas para novas unidades e/ou novas matrículas a serem atingidas em suas gestões. No caso do município C, a meta de se atingir o total de 100 unidades de Educação Infantil municipais não seria atingida, estando previsto o teto de pouco mais de 90 unidades, contando-se com parcerias público-privadas e aportes do programa federal Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), para viabilizar as novas construções. Quanto ao município D, o compromisso de campanha de ampliar em 9 mil vagas a oferta seria cumprido até o ano de 2012, porém, segundo a equipe de Educação Infantil, a demanda cresceu na mesma proporção durante esse período, representando uma necessidade adicional de 8 mil vagas, que dificilmente poderia ser atendida nesta gestão.

No município B, como se viu anteriormente, a população a partir de 3 anos de idade está praticamente toda atendida, com uma particularidade: continua a existir uma demanda pelo período integral, que a rede não supre, a qual apareceu como uma questão sensível durante a entrevista com a equipe.

No município F, os planos de ampliação incluem a construção de quatro unidades do Proinfância já iniciadas e mais 16 que foram aprovadas pelo programa federal em seu segundo edital. Esta é a capital do país que recebeu o maior número de unidades desse programa do Ministério da Educação (MEC), talvez por uma maior facilidade em encontrar terrenos com os parâmetros exigidos pelo Proinfância.

No município E, os planos de expansão e de melhoria da rede contam com o aporte de um empréstimo de uma agência internacional, em negociação pela prefeitura, além de algumas unidades do Proinfância.

Esse programa federal parece estar desempenhando um papel importante nos planos de expansão dessas redes. No entanto, diversas equipes chamaram atenção para alguns aspectos do modelo de unidade proposto, tais como as dimensões e características dos terrenos, a planta do prédio e suas especificações, consideradas muito rígidas e, às vezes, inadequadas para a realidade local, e os prazos longos demandados para sua construção.

### 3.9. Comentários gerais sobre as entrevistas

Foi tocante observar, durante diversas entrevistas, como as equipes das SEs se sentiram valorizadas ao expor seu trabalho, mostrar sua documentação e poder trocar ideias com os pesquisadores. Também se percebeu que o momento era importante para que diferentes membros da equipe escutassem o que cada setor realiza; em diversas ocasiões, aquelas pessoas que, inicialmente, diziam que tinham pouco tempo para participar da entrevista acabavam por permanecer na sala até o final, escutando os colegas.

Por outro lado, observou-se que algumas decisões estratégicas sobre a política municipal de Educação escapam totalmente à esfera de decisão dessas equipes e, possivelmente, até mesmo da própria SE. São, por exemplo, decisões sobre: estatuto jurídico das unidades; expansão da rede de Educação Infantil; importância relativa dos convênios em relação à oferta de vagas; critérios para seleção e admissão de professores, auxiliares e diretores; terceirização de serviços; descentralização de recursos; entre outros aspectos.

A despeito dessas limitações, percebe-se que a maioria das equipes de Educação Infantil e dos demais setores que com elas colaboram demons-

tram um engajamento expressivo com essa etapa educacional e, dentro de suas condições buscam desempenhar, da melhor maneira possível, seu papel no desenvolvimento da política de Educação Infantil. Esse fator mostra que, em quase todas essas prefeituras, há grupos com potencial para evoluir em seu trabalho, na medida em que contarem com suporte técnico, instrumentos adequados e apoio político para seu trabalho.

#### **4.0 perfil das equipes gestoras de unidades municipais e conveniadas**

Os questionários da pesquisa dirigidos a diretores (ou quem estivesse desempenhando essa função na unidade) e a coordenadores pedagógicos (quando existentes) foram distribuídos às 180 unidades que compunham a amostra. Os questionários para diretores continham uma parcela de questões destinadas a caracterizar as unidades de Educação Infantil.

A seguir, apresentam-se as principais informações que permitem traçar os perfis dos grupos de diretores e coordenadores pedagógicos. São eles que devem ocupar-se da gestão das unidades, embora muitas respostas registradas nos questionários preenchidos por coordenadores pedagógicos sugiram que nem sempre eles se consideram corresponsáveis pela gestão das instituições.

Muitas das características desses profissionais se distinguem, conforme se trate de pessoas vinculadas a unidades municipais ou conveniadas. Por esse motivo, as tabelas a seguir apresentam esses dados por grupo total, grupo das instituições municipais e grupo das instituições conveniadas.

O questionário destinado aos diretores foi respondido por 171 dirigentes e/ou responsáveis pela direção. Desse total, 129 eram ligados a instituições municipais (75,4%) e 42 a estabelecimentos conveniados com o poder público (24,6%).

**Tabela 4. Porcentagem de diretores que apresentam características selecionadas, por grupos de unidades municipais, conveniadas e grupo total**

Perfil dos diretores		Municipal %	Conveniada %	Grupo total %
Sexo	Feminino	93,8	83,3	91,2
Cor/Etnia	Branco	63,6	57,1	62,0
Escolaridade	Educação Superior	100,0	59,5	90,1
Há quanto tempo se formou	Até 3 anos	8,5	19,0	11,1
Completo ou cursa pós-graduação	Sim	84,5	31,0	71,3
Há quanto tempo é diretor	Menos de 4 anos	48,8	31,0	44,4
Há quanto tempo é diretor desta instituição	Menos de 4 anos	53,5	35,7	49,1
Carga horária de trabalho semanal	Mais de 30 hs	97,7	71,4	91,2
Salário bruto	Até 6 salários mínimos	28,7	71,4	39,3
Exerce outra atividade remunerada	Não	93,0	66,7	86,5
Renda familiar bruta	Até 6 salários mínimos	14,7	51,7	25,1

O cargo de direção é ocupado predominantemente por mulheres (91,2%), mas elas são menos presentes nas instituições conveniadas, comparativamente às instituições municipais. A maioria dos sujeitos declara ser de cor/etnia branca, sendo a porcentagem nas instituições municipais um pouco mais alta.

Em relação à formação inicial, obtiveram um diploma de nível superior, 90,1% dos diretores. No entanto, quando se comparam as respostas dos dois grupos de dirigentes, verifica-se que nas instituições conveniadas, 40,5% dos indivíduos não têm curso superior, enquanto nas instituições municipais todos os diretores possuem esse nível de formação. Há também uma diferença em relação ao tempo decorrido desde que os diretores de unidades conveniadas e municipais obtiveram o diploma de graduação, sendo que 19% dos gestores de unidades conveniadas o fizeram mais recentemente, há menos de três anos.

A maioria dos diretores das unidades municipais frequentou ou cursa pós-graduação, em comparação com apenas 31% desses profissionais nas instituições conveniadas.

Os diretores também se distinguem quanto ao tempo de experiência nessa função, sendo que aqueles que trabalham nas instituições conveniadas contam com maior número de anos nessa posição, inclusive quando se considera o tempo de direção na unidade pesquisada. Essa diferença talvez se explique pela forma de seleção adotada em cada tipo de instituição, como se verá a seguir.

Quase todos os diretores municipais trabalham mais de 30 horas semanais, enquanto no grupo das instituições conveniadas a porcentagem dos que trabalham em jornada parcial é de quase 30%. Coerentemente, nas unidades conveniadas uma porcentagem mais baixa de diretores nega exercer outra atividade remunerada.

O salário e a renda familiar são características que se mostraram deveras desiguais para esses dois grupos de diretores. Somente 28,7% dos diretores municipais recebem salários brutos menores do que seis salários mínimos, enquanto mais de 70% daqueles que dirigem as unidades conveniadas recebem salários abaixo desse limite; mais da metade daqueles que trabalham nas unidades conveniadas contam com renda familiar abaixo de seis salários mínimos, em comparação com apenas 14,7% dos diretores municipais. Essa desigualdade deve estar associada, entre outros fatores, à menor escolaridade dos diretores das instituições conveniadas.

Outros dados sobre o perfil dos diretores, que complementam as informações da Tabela 4 analisada anteriormente, são apresentados a seguir.

Nas instituições municipais, mais de 54% dos diretores declararam ter assumido o cargo por meio de eleição, enquanto que nas instituições conveniadas esse percentual foi inferior a 20%. Indicações de técnicos ou de políticos foram os critérios apontados por 9,4% dos dirigentes municipais. Nas instituições conveniadas, predominaram as respostas que apontavam outras formas de indicação.

O curso de graduação mais citado pelos diretores é o curso de Pedagogia, sendo que 42% do total obtiveram esse diploma em instituições privadas de Ensino Superior. Para os que fizeram ou estão cursando pós-graduação, a área de Gestão e Administração Escolar foi a mais citada, 30%.

Com relação às atividades de formação continuada, apresentou-se aos diretores uma lista com 13 temas, solicitando que indicassem quais deles haviam sido abordados nos cursos de formação. Percentuais de respostas afirmativas superiores a 75% foram observados entre os diretores das unidades municipais em temas relevantes à gestão da Educação Infantil: Organização do Trabalho Pedagógico e Planejamento Pedagógico; Trabalho em Equipe e Gestão Escolar. No grupo de dirigentes das instituições conveniadas, a porcentagem de quem informou ter participado de cursos que abordavam esses quatro temas é sensivelmente menor, sugerindo que as oportunidades de participação nos cursos não são igualmente distribuídas ou que os temas das atividades de formação não são os mesmos para cada grupo.

Quanto aos coordenadores pedagógicos, o questionário a eles destinado foi respondido por 142 sujeitos, dos quais 111 (78,2%) trabalhavam em uma instituição municipal e 31 (21,8%) em um estabelecimento conveniado. A Tabela 5 apresenta características selecionadas para retratar o perfil dos coordenadores dos grupos de instituições municipais, conveniadas e do grupo total.

**Tabela 5. Porcentagem de coordenadores pedagógicos que apresentam características selecionadas, por grupos de unidades municipais, conveniadas e grupo total**

Perfil dos coordenadores pedagógicos		Municipal %	Conveniada %	Grupo total %
Cor/Etnia	Branco	71,2	35,5	63,4
Escolaridade	Educação Superior	100,0	77,4	95,0
Há quanto tempo se formou	Há 7 anos ou menos	33,3	64,5	40,1
Modalidade de curso superior	Presencial	91,9	64,0	86,4
Completo ou cursa pós-graduação	Sim	85,6	38,7	75,4
Exerce a função de CP	Somente na Educação Infantil	65,8	93,5	67,6
Como assumiu a coordenação pedagógica	Concurso público	51,4	0,0	40,1
	Indicação do diretor da instituição	17,1	71,0	28,9
Há quanto tempo exerce a função de CP	Há menos de 2 anos	37,8	41,9	38,7
Carga horária de trabalho nesta instituição	Mais de 30 horas	49,5	80,6	56,3
Qual é o seu salário bruto	De 1 até 2 salários mínimos	8,1	50,0	16,7
Exerce outra atividade remunerada	Sim	33,3	19,4	30,0

CP – Coordenador pedagógico.

A maioria dos coordenadores, na realidade, corresponde a coordenadoras mulheres: no grupo há apenas dois indivíduos do sexo masculino.

Observa-se uma porcentagem mais alta de pessoas que se autocalificam como brancas entre aquelas que trabalham nas instituições municipais (71,2%), em comparação com 35,5%, nas conveniadas.

Informaram ter concluído seus estudos há menos de sete anos 33,3% dos que trabalham em unidades municipais e 64,5% daqueles que atuam nas instituições conveniadas. Entre os que realizaram um curso de graduação, a grande maioria dos profissionais municipais cursou a modalidade presencial, enquanto nas instituições conveniadas essa porcentagem foi de 64%. Uma porcentagem bem superior de coordenadores municipais completou ou está cursando pós-graduação, em comparação com os demais. Parece assim que, também no caso dos coordenadores pedagógicos, há uma significativa diferença nas formações constatadas entre profissionais de instituições municipais e conveniadas.

Entre os coordenadores pedagógicos das instituições municipais, pouco mais da metade foi admitida no cargo de coordenação por meio de concurso público. A indicação feita pelo diretor da instituição foi o critério mais frequente para o grupo das instituições conveniadas.

As porcentagens daqueles que exerciam a função de coordenação há menos de dois anos não são muito diferentes para os dois grupos, correspondendo a menos de 40% no grupo total. Mais da metade dos respondentes informou trabalhar 30 horas semanais ou mais, porém a diferença entre os dois grupos nesse quesito é grande: nas instituições conveniadas 80,6% declaram ter essa carga de trabalho. Contrastando com esse dado, nas unidades conveniadas os salários são bem mais baixos, pois metade de seus coordenadores recebe quantias que variam entre um e dois salários mínimos.

Nas unidades municipais, um terço dos coordenadores diz exercer outra atividade remunerada, em comparação com menos de 20% nas instituições conveniadas. Complementando as informações da Tabela 5, de forma similar aos diretores, o curso de nível superior completado pela maioria dos coordenadores é o curso de Pedagogia.

Quando se perguntou qual era a área de concentração do curso de pós-graduação, verificou-se que a maior parte havia completado ou frequentava um curso fora da área específica da Educação Infantil.

A maioria dos coordenadores, 96,5%, informou ter participado de alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos. Predominam nas instituições conveniadas os que informaram ter realizado cursos com menor carga horária, comparativamente aos demais.

## 5.0 Indicadores de gestão e estimativas de qualidade das unidades de Educação Infantil: explorando suas relações

A pesquisa sobre gestão educacional justifica-se, principalmente, pelo pressuposto de que esse fator desempenha um papel significativo em relação à qualidade da Educação a que a maioria da população tem acesso. No caso da Educação Infantil, a descrição dos processos de gestão municipal verificados nas seis capitais cobertas pela pesquisa sugere que aspectos importantes da organização e do funcionamento das unidades são determinados, em grande parte, por decisões tomadas no plano das administrações municipais. Por outro lado, os dados colhidos junto aos responsáveis pela gestão das unidades – diretores e coordenadores pedagógicos – revelam que suas equipes de profissionais também são responsáveis por decisões que podem influir, decisivamente, na qualidade do trabalho pedagógico que é desenvolvido junto às turmas de crianças pequenas.

Outras pesquisas já tentaram associar fatores ligados à gestão das escolas a medidas de desempenho de alunos, adotados como indicadores da qualidade do ensino. Alguns desses estudos, utilizando diferentes metodologias, identificaram diversas características de gestão que estavam associadas aos resultados dos alunos<sup>5</sup>. Parecia então interessante utilizar os dados da presente pesquisa para uma exploração sobre as relações entre a gestão e a qualidade da Educação Infantil.

Para isso, foi necessário elaborar dois tipos de indicadores: um indicador de qualidade e um de gestão, baseados nos dados colhidos nesta investigação. A obtenção do primeiro indicador só foi possível pelo fato de a mesma equipe de pesquisa ter realizado, em 2010, uma investigação bastante abrangente voltada para o estudo desse tema (CAMPOS, *et al.*, 2010).

### 5.1.0 indicador de qualidade

Entre os resultados daquela pesquisa, de particular interesse para o estudo atual foi a identificação de um conjunto de variáveis ou fatores que

---

5. Ver especialmente Abrucio (2010) e Alves (2008).

mostraram estar associados à qualidade das instituições. Identificadas essas variáveis, utilizou-se para o cálculo das estimativas do indicador de qualidade a função resultante do ajuste do modelo de regressão múltipla<sup>6</sup> aplicado aos dados de pesquisa anterior. Isso permitiu que fosse estimado um indicador de qualidade para 144 instituições que fizeram parte da atual amostra e tinham turmas de crianças na faixa etária correspondente à pré-escola (80% do total de 180 unidades)<sup>7</sup>.

A qualidade das instituições pesquisadas no estudo anterior foi avaliada a partir da utilização da Escala de Avaliação de Ambientes de Pré-Escola, traduzida e adaptada do original em inglês, *Early Childhood Environment Rating Scale, Revised edition (ECERS-R)* (HARMS, CLIFFORD & CRYER, 1998). Esse instrumento foi desenvolvido para ser utilizado na observação e avaliação de programas voltados ao atendimento de crianças com idade entre 2 anos e 7 meses e 5 anos. O instrumento apresenta um roteiro de observação direta de ambientes destinados a abrigar turmas de crianças, focalizando também as atividades desenvolvidas pelo professor ou pessoa responsável pelo grupo-classe<sup>8</sup>.

Na pesquisa anterior, a pontuação total da escala variava no intervalo de 1 a 10 pontos<sup>9</sup>. Nessa escala, as instituições poderiam ser classificadas em diferentes níveis de qualidade de atendimento, conforme indicado no Quadro 4.

- 
6. Para informações a respeito das variáveis incluídas no modelo de regressão utilizado na pesquisa anterior, ver Anexo 1.
  7. As 27 instituições para as quais não foi possível calcular as estimativas do indicador de qualidade não dispunham de questionários respondidos pelos professores de pré-escola, apenas pelos docentes de creche. Para calcular as estimativas de qualidade voltadas para a faixa etária correspondente à creche, adotando procedimento semelhante ao que foi descrito para a escala da pré-escola, seria necessário obter uma informação que não está disponível para todos os municípios da pesquisa: o nível de instrução da população moradora no bairro (ou setor censitário) onde se localiza a instituição incluída na amostra do estudo (dados relativos ao Censo de 2000, do IBGE).
  8. A escala reúne um conjunto de sete subescalas com 43 itens, compostos de 470 indicadores. A média das pontuações atribuídas ao conjunto de itens que compõem cada subescala é utilizada como um indicador do nível de qualidade do atendimento oferecido pela instituição.
  9. Na escala original, a pontuação varia de 1 a 7 pontos.

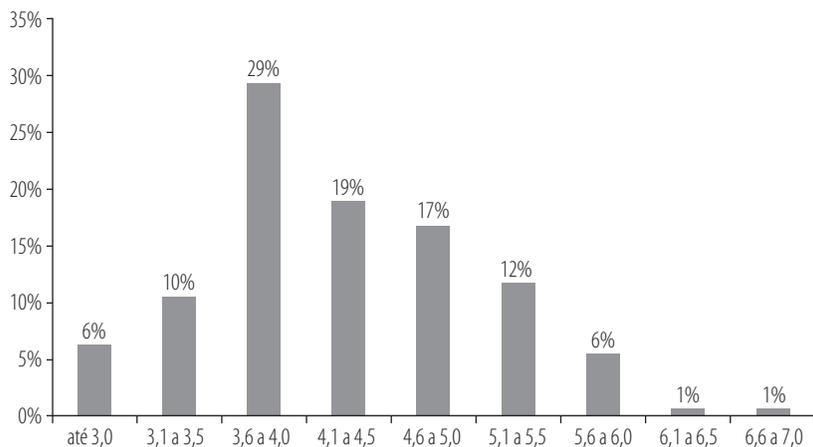
**Quadro 4. Classificação do nível de qualidade, segundo a média de pontos obtidos (ECERS-R)**

<b>Classificação</b>	<b>Critério: total de pontos</b>
Inadequado	1  -----3
Básico	3  -----5
Adequado	5  -----7
Bom	7  -----8,5
Excelente	8,5  -----10,0

Para estimar a qualidade foi necessário que os questionários contemplassem algumas perguntas aplicadas na pesquisa já citada, pois as respostas a essas questões guardavam forte associação com os resultados da ECERS-R. Com base nessas questões foi possível estimar a qualidade das instituições investigadas na atual pesquisa. Para a análise dos dados, foram considerados os grupos extremos, ou seja, as instituições de Educação Infantil situadas nos extremos da distribuição das notas relativas ao indicador de qualidade (cálculo do valor do percentil 27 e do percentil 73 da distribuição das estimativas).

A média estimada para esse conjunto de instituições foi de 4,25 pontos, o que corresponde ao nível de qualidade classificado como “básico”. O valor da mediana da distribuição das notas foi igual a 4,12 pontos, o que significa que metade das instituições obteve notas inferiores a esse valor e metade alcançou notas superiores. A distribuição das notas é apresentada no Gráfico 1.

**Gráfico 1. Distribuição do percentual de instituições, segundo as estimativas da nota na escala ECERS-R (indicador de qualidade) – Grupo total**

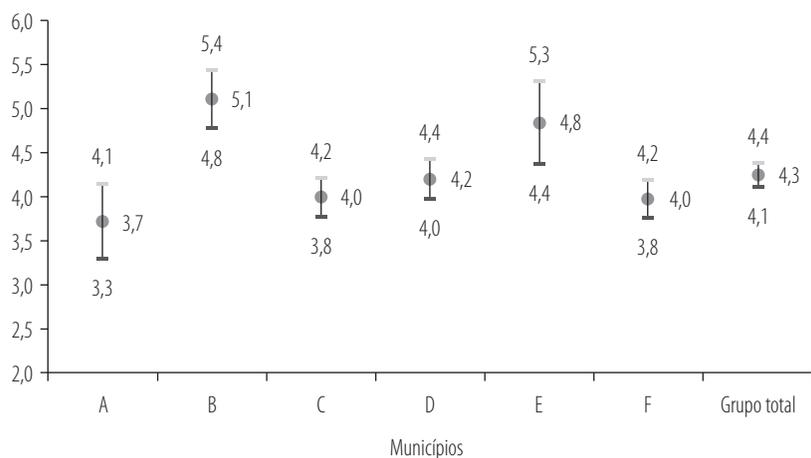


Observando os dados representados no gráfico acima, verifica-se que o grupo de instituições é bastante heterogêneo, havendo maior concentração de notas no intervalo de 3 a 5 pontos (nível básico). Um percentual pequeno de instituições obteve notas inferiores a 3,0 (o que as classifica no nível inadequado) e aproximadamente  $\frac{1}{5}$  alcançou notas correspondentes ao nível adequado (notas variando entre 5 e 7 pontos).

A análise da distribuição das notas no indicador de qualidade permitiu classificar as instituições em três grupos, definidos pelo valor dos percentis 27 e 73: um grupo, denominado inferior, que reuniu 47 instituições (32,6% do total) que obtiveram médias variando entre 2,22 e 3,80 pontos; um grupo intermediário, com 58 escolas (40,3% do total), com notas variando entre 3,81 e 4,76 pontos; e um terceiro grupo de 39 escolas (27,1% do total), denominado superior, que alcançou médias mais altas no indicador de qualidade, variando entre 4,77 e 6,64 pontos.

As médias das estimativas do indicador de qualidade por município são apresentadas no Gráfico 2.

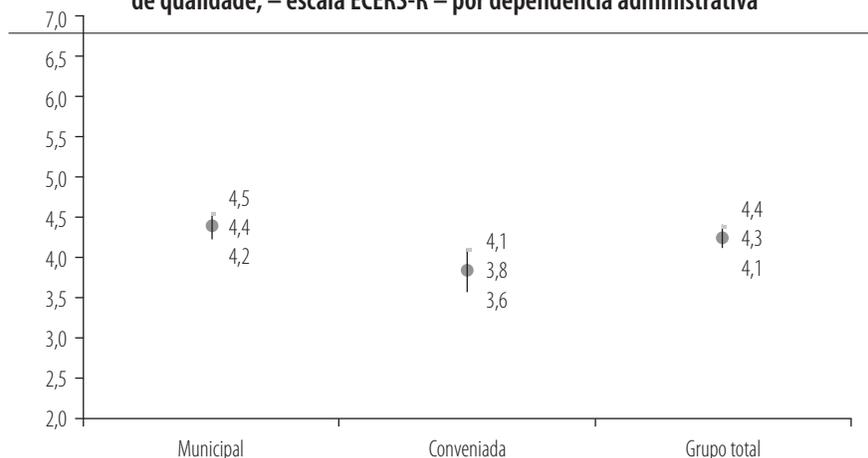
**Gráfico 2. Médias e intervalos de confiança das médias das estimativas do indicador de qualidade, – escala ECERS-R – por município e grupo total**



Por meio do Gráfico 2, verifica-se que as instituições localizadas no município B e no município E obtiveram médias mais altas do que as registradas pelo grupo total. Os resultados obtidos pelos demais municípios não os diferenciam do resultado geral.

Foram calculadas também as médias das instituições municipais e das instituições conveniadas com o poder público. Esses resultados aparecem representados no Gráfico 3.

**Gráfico 3. Médias e intervalos de confiança das médias das estimativas do indicador de qualidade, – escala ECERS-R – por dependência administrativa**



Os resultados indicam que as médias das estimativas do indicador de qualidade relativas às instituições municipais foram mais altas do que as calculadas para o grupo das instituições conveniadas.

## 5.2. Os indicadores de gestão

Para obter indicadores de gestão a partir dos dados colhidos pela pesquisa foi necessário sintetizar características da gestão das unidades escolares, baseadas nas informações contidas nos questionários para diretores, de modo a identificar, no conjunto das instituições de cada município, aspectos comuns ou exclusivos.

Para a elaboração dos indicadores de gestão, foram necessárias, primeiramente, a seleção e a classificação de perguntas do questionário do diretor em agrupamentos temáticos. Em seguida, as questões foram recodificadas e as categorias de respostas a cada questão, agrupadas. Às características selecionadas foram atribuídos pontos, sendo atribuído 1 para a resposta que continha a característica e 0 quando ela estava ausente. Somando-se a pontuação obtida por cada indivíduo, foram obtidos escores, resultantes do total de pontos obtidos nas questões incluídas na composição de cada indicador.

A obtenção desses indicadores condicionava o passo seguinte, que consistiu em identificar aqueles aspectos da gestão escolar que poderiam contribuir para explicar os resultados alcançados no indicador de qualidade.

O procedimento adotado, a partir da análise dos resultados obtidos na etapa inicial de processamento, foi selecionar algumas variáveis para compor esse conjunto de indicadores<sup>10</sup>. Os temas escolhidos foram os seguintes:

- Conhecimentos
- Gestão pedagógica
- Família
- Recursos humanos
- Materiais
- Postura
- Avaliação

O indicador “conhecimentos” foi construído a partir das respostas dadas pelos diretores à questão: “Considerando a formação e o preparo de um bom gestor de Educação Infantil, indique o grau de importância que você atribui a cada um dos tópicos de conhecimento a seguir relacionados”. As médias nesse indicador podem variar de 0 a 9 pontos.

Em relação aos resultados nesse indicador, verificou-se que:

- A média foi igual a 7,2 pontos com desvio padrão igual a 2,2 pontos. Cerca de 56% das instituições escolares obtiveram notas iguais ou superiores a 8 pontos e outros 44%, notas variando entre 0 e 7 pontos.
- As instituições municipais (7,58 pontos), comparativamente aos resultados obtidos pelas instituições conveniadas (5,88 pontos), alcançaram notas mais altas.
- Não foram observadas diferenças estatisticamente significantes entre as médias dos estabelecimentos que atendiam somente a Educação Infantil e as daqueles que também tinham matrículas no Ensino Fun-

---

10. Ver quadro explicativo ao final deste artigo (Anexo 2).

damental, ainda que se observe a tendência de melhores resultados nas instituições que recebem ambas as etapas.

Para a composição do indicador “gestão pedagógica”, foram reunidas questões que abordavam aspectos relacionados às avaliações realizadas pelos diretores sobre a elaboração e o acompanhamento do projeto pedagógico da instituição, bem como à definição de metas de aprendizagem e ao acompanhamento das atividades realizadas pelos professores. O indicador incluiu também as estratégias e/ou os procedimentos utilizados na avaliação da instituição. As notas variam no intervalo entre 0 e 8 pontos.

Em relação aos resultados nesse indicador, apurou-se que:

- A média para o conjunto das 171 instituições foi igual a 4,18 pontos com desvio padrão igual a 1,52.
- Um percentual de 48% das instituições alcançou médias inferiores a 4 pontos, 25,1% obteve notas entre 4 e 5 pontos e 27%, notas superiores a 5 pontos.
- A comparação das médias obtidas nesse indicador por dependência administrativa (média de 4,3 pontos para as unidades municipais e média de 3,9 pontos para as conveniadas) e por modalidade de atendimento (média de 4 pontos para as unidades que atendem à Educação Infantil mais o Ensino Fundamental e média de 4,2 pontos para as que atendem somente à Educação Infantil) mostrou que não havia diferenças estatisticamente significantes entre esses resultados.

Na composição do indicador “família”, consideraram-se: aspectos referentes ao tratamento dispensado aos familiares; critérios utilizados para a matrícula das crianças; atenção dada à fase de adaptação; postura de acolhimento de críticas e sugestões encaminhadas pelos pais; entre outros. As notas variaram no intervalo entre 0 e 9.

Em relação aos resultados nesse indicador, constatou-se que:

- A média foi igual a 6,5 pontos e o desvio padrão igual a 1,9 pontos. A distribuição das notas mostra uma tendência de maior concentração

nos pontos mais altos da escala, indicando que os diretores consideraram que os familiares das crianças matriculadas nas instituições são bem atendidos por eles.

- A comparação dos resultados no indicador “família” por município mostrou que havia diferenças estatisticamente significantes entre eles nesses resultados: o município E e o município D obtiveram médias mais altas que os demais.
- Melhores resultados foram alcançados pelas instituições municipais (média igual a 6,6 pontos) comparativamente ao obtido pelas conveniadas (média igual a 5,9 pontos).
- Não foram observadas diferenças na comparação das instituições, segundo a modalidade de atendimento que prestavam (somente Educação Infantil, média igual a 6,5 pontos e Educação Infantil mais Ensino Fundamental, média igual a 6,4 pontos).

Na composição do indicador “recursos humanos” foram consideradas as características do quadro de funcionários da instituição e do trabalho de equipe: a existência de um conselho escolar ou outro colegiado e sua composição; o clima de colaboração, respeito e confiança existente entre os componentes da equipe escolar; entre outros. As notas variaram no intervalo entre 0 e 12 pontos.

Em relação aos resultados nesse indicador, verificou-se que:

- A média foi igual a 7,1 pontos e o desvio padrão igual a 3,1 pontos, indicando uma grande heterogeneidade entre as escolas participantes do estudo.
- A comparação das médias de cada município apontou que havia diferenças nesses resultados, verificando-se que o município B obteve o melhor resultado (média igual a 9,5 pontos), seguindo-se a ele o município A e o município D, ambos com média igual a 8,3 pontos.
- Diferenças também foram registradas na comparação dos resultados no indicador levando em consideração tanto a dependência administrativa como a modalidade de atendimento das instituições. A média das instituições municipais (8 pontos) foi sensivelmente mais alta do

que a alcançada pelo conjunto das instituições conveniadas (4,2 pontos), sinalizando que a composição das equipes escolares e o trabalho de equipe são aspectos que merecem maior atenção por parte dos gestores do sistema de ensino. Resultado também significativamente mais alto foi obtido pelas instituições que tinham alunos tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, comparativamente àquele alcançado pelas instituições de atendimento exclusivo à Educação Infantil (média de 8,5 pontos para as primeiras e média de 6,5 pontos para as segundas).

O indicador “materiais” foi organizado a partir das informações prestadas pelos diretores a respeito do seu grau de autonomia “na seleção e na compra de livros, materiais pedagógicos e brinquedos”. A nota nesse indicador podia variar no intervalo entre 0 e 6 pontos.

Em relação aos resultados nesse indicador, constatou-se que:

- A média foi igual a 3,9 pontos com um desvio padrão igual a 1,9 pontos, indicando que há nesse aspecto da gestão sensíveis diferenças no grau de autonomia concedida aos diretores pelos diferentes sistemas de ensino.
- O município C e o município D obtiveram médias mais altas nesse indicador.
- Melhores resultados também foram alcançados pelas instituições conveniadas (média de 4,5 pontos) comparativamente ao obtido pelas instituições municipais (média de 3,8 pontos).
- Na comparação das instituições, segundo a modalidade de atendimento, verificou-se que as instituições que só atendem à Educação Infantil obtiveram média mais baixa do que a observada nas instituições do outro grupo (3,6 e 4,8 pontos, respectivamente).

O indicador “postura” reuniu as respostas dadas pelos diretores a três questões, que solicitavam que indicassem com que frequência, em suas rotinas de trabalho, dedicavam tempo para atender a funcionários, professores e pais das crianças.

Em relação aos resultados nesse indicador, verificou-se que:

- A comparação das médias dos seis municípios mostrou que havia diferenças entre eles, observando-se que a média do município B foi mais alta do que a alcançada pelos demais.
- Não foram observadas diferenças nos resultados entre as médias das escolas municipais e aquelas dos estabelecimentos conveniados e entre as médias das instituições exclusivamente de Educação Infantil e as demais.

Na composição do indicador “avaliação”, foram reunidas as respostas indicando que havia na instituição uma avaliação de desempenho dos professores e que, entre as estratégias utilizadas para a avaliação interna da instituição, foram mencionadas as seguintes: o uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (MEC) e o emprego de procedimentos e/ou processos coletivos de autoavaliação institucional.

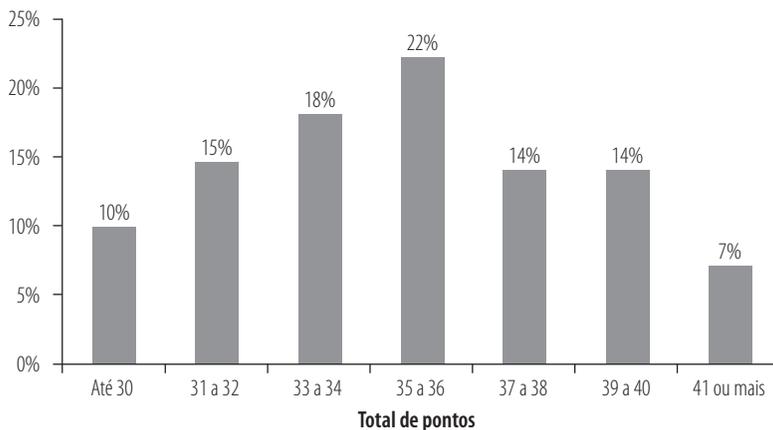
Em relação aos resultados nesse indicador, constatou-se que:

- A alta concentração de respostas no ponto 1 da escala de notas desse indicador aponta que os procedimentos de avaliação institucional, tal como foram definidos no indicador, eram pouco frequentes na maior parte das instituições. Isso explica por que não foram observadas diferenças entre os resultados alcançados pelos municípios e também porque não se registrou diferença entre as médias das instituições por dependência administrativa e por modalidade de atendimento.

### 5.3. Resultados relativos ao indicador geral

O indicador geral foi calculado a partir da soma dos pontos de cada um dos sete indicadores, obtidos pelas unidades pesquisadas. As notas do indicador geral variaram entre um valor mínimo igual a 17,4 pontos e um valor máximo igual a 43 pontos. A média das notas nesse indicador foi de 34,9 pontos, com um desvio padrão de 4,1 pontos. No Gráfico 4, a distribuição das notas de cada uma das 171 instituições é representada.

**Gráfico 4. Distribuição do percentual de instituições, segundo intervalos da escala de notas no indicador geral**



Observando-se a distribuição, verifica-se que 22% do total de unidades (38 instituições) obtiveram notas no indicador geral variando no intervalo entre 35 e 36 pontos. Esse resultado indica que alcançaram notas que correspondem à média do grupo total. Analisando-se o gráfico, constata-se também que cerca de 25% das instituições obtiveram notas iguais ou inferiores a 32 pontos e cerca de 21%, notas iguais ou superiores a 39 pontos.

Analisando-se os dados do indicador geral por município, verifica-se que a capital D obteve média mais alta do que a alcançada pelo grupo total, sobressaindo também em relação aos resultados dos municípios C, E, e F.

Os resultados mostram que a média no indicador geral de gestão das unidades municipais é maior do que a alcançada pelas instituições da rede conveniada.

A comparação das médias relativas aos dois tipos de instituições, ou seja, das unidades de atendimento exclusivo às turmas de Educação Infantil e daquelas que oferecem Educação Infantil e Ensino Fundamental, mostraram que não havia diferenças entre os dois grupos de instituições.

#### 5.4. Investigando as relações existentes entre o indicador de gestão e o de qualidade

Para investigar as relações existentes entre os dois indicadores, utilizou-se de uma técnica de análise estatística, a técnica *Automatic Interaction Detection* (AID). Essa técnica realiza, por meio de testes estatísticos específicos, uma análise exploratória hierárquica de informações que resulta na identificação de subgrupos homogêneos de participantes (neste caso, os dirigentes das instituições investigadas). Tais subgrupos de indivíduos caracterizam-se por possuírem um mesmo nível de desempenho (nota no indicador de qualidade) e perfis comuns em variáveis (os indicadores) identificadas no decorrer do processo de análise como capazes de influenciar seu resultado. Os dados resultantes da análise são organizados graficamente em um diagrama de árvore, no qual cada nóculo (representado por um retângulo no diagrama) de cada ramo corresponde a um subgrupo homogêneo.

Pelo procedimento de análise, a partir do primeiro nível de segmentação dos grupos, vão surgindo subgrupos cada vez menores, derivados dos que foram selecionados nos níveis superiores da hierarquia.

O processo de subdivisão em grupos continua até não se encontrar nenhuma outra variável capaz de influenciar os resultados, sendo também considerado no processo de subdivisão o tamanho dos grupos resultantes. Os subgrupos identificados são mutuamente exclusivos e completos, o que significa que não há sobreposição entre eles e que cada indivíduo é computado uma única vez em um único grupo.

A aplicação da técnica AID teve como objetivo estudar as relações existentes entre as notas relativas a cada um dos indicadores de gestão e a nota no indicador de qualidade atribuída a cada instituição. Três estudos foram realizados: no primeiro, a análise foi realizada considerando-se o grupo total de escolas que tinham notas nos dois indicadores ( $n = 144$ ). No segundo estudo, a análise foi aplicada, exclusivamente, ao grupo das unidades municipais ( $n = 110$ ) e, por último, a aplicação foi feita apenas para o conjunto das instituições conveniadas ( $n = 34$ ).

Os resultados do primeiro estudo estão representados no Diagrama 1, exposto a seguir. Deve-se salientar, inicialmente, que nos três estudos, para a aplicação da técnica AID, foram consideradas as seguintes variáveis: esti-

mativa do indicador de qualidade como variável resposta e como variáveis preditoras, além dos sete indicadores de gestão; a localização das instituições nos municípios; a dependência administrativa das instituições e sua classificação no que diz respeito ao tipo de atendimento.

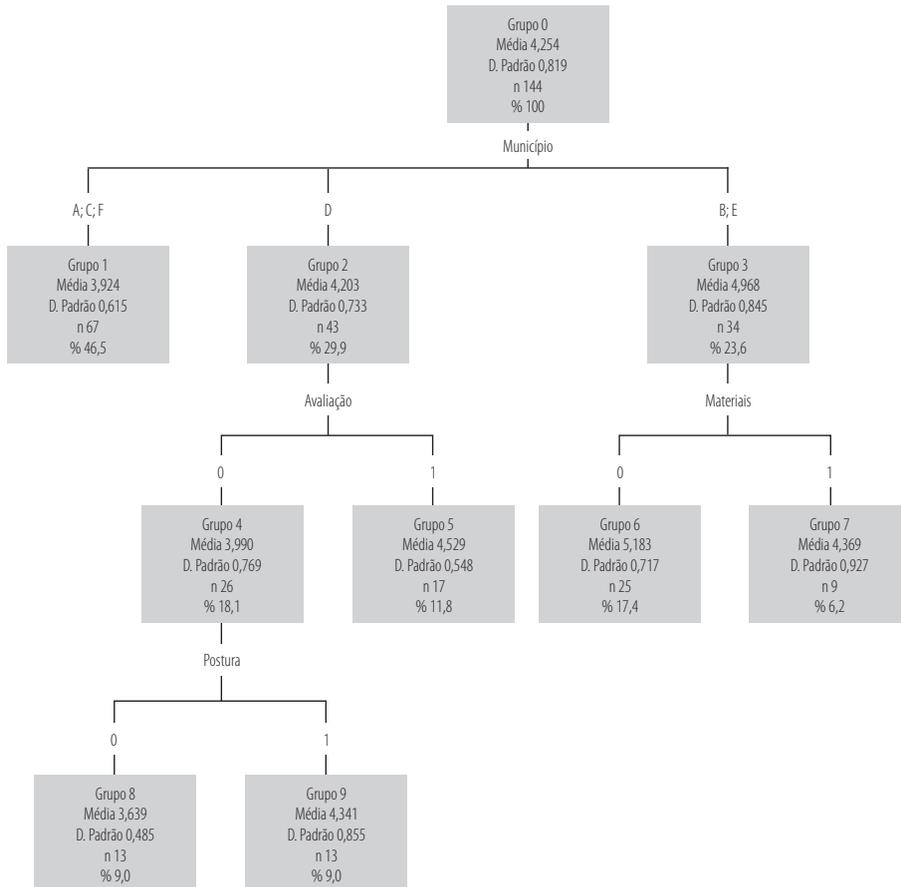
### 5.5. Resultados da primeira análise: grupo total

Pelos procedimentos de análise, quatro variáveis foram identificadas como capazes de influenciar os resultados obtidos no indicador de qualidade. São elas: a localização geográfica das instituições (ou seja, os seis municípios onde se situam as unidades), e as outras três são os indicadores de gestão “avaliação”, “materiais” e “postura”. Os resultados da análise estatística estão sintetizados no Diagrama 1<sup>11</sup>.

---

11. Para a realização da análise, todos os indicadores foram transformados em variáveis dicotômicas (entre 0 e 1) utilizando-se como critério o valor da mediana de cada indicador.

Diagrama 1



Observando-se o diagrama, verifica-se que a análise englobou as 144 instituições para as quais foi possível estimar a nota no indicador de qualidade. A média para o grupo total de participantes foi igual a 4,25 pontos.

A primeira variável associada à nota no indicador de qualidade foi “município”. Assim, o conjunto total foi subdividido em três grandes grupos:

- o Grupo 1 – reunindo as instituições localizadas no município A, no município C e no município F. Esse grupo foi composto por 67

instituições (que representam 46,5% do grupo total). A média no indicador de qualidade para esse conjunto foi igual a 3,92 pontos;

- o Grupo 2 – formado pelas instituições localizadas no município D (n = 43, ou 29,9% do grupo total), com média igual a 4,20 pontos;
- o Grupo 3 – que reuniu as instituições localizadas no município B e no município E (n = 34, ou 23,6% do grupo total), com média igual a 4,97 pontos no indicador de qualidade.

Analisando-se o Diagrama 1, constata-se que para o Grupo 1, os resultados da análise estatística não identificaram outra variável como capaz de separar os integrantes desse grupo em novos agrupamentos.

Para o Grupo 2 (município D), o indicador “avaliação” é o segundo fator interveniente. Assim, os integrantes desse grupo foram separados em dois outros agrupamentos: o Grupo 4 e o 5.

O Grupo 4 reuniu 26 diretores (18,1% do grupo total) que obtiveram notas no indicador “avaliação” inferiores à mediana desse indicador. A média do Grupo 4 no indicador de qualidade foi igual a 3,99 pontos.

O Grupo 5 foi formado por 17 diretores (11,8% do grupo total) que obtiveram notas no indicador “avaliação” iguais ou superiores à mediana desse indicador. A média desse grupo no indicador de qualidade foi igual a 4,53 pontos. Esse resultado sugere que diferenças nos procedimentos de avaliação existentes entre as escolas reunidas no Grupo 4 e aquelas reunidas no Grupo 5 são responsáveis pelo fato de o Grupo 5 alcançar média mais alta no indicador de qualidade. Ou, dito de outra forma, mantidas todas as demais condições iguais, alcançam melhores resultados no indicador de qualidade as instituições que avaliam seus professores e que utilizam procedimentos de avaliação envolvendo o uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil e/ou procedimentos coletivos de autoavaliação institucional.

Para os integrantes do Grupo 4, diferenças associadas ao indicador “postura” revelaram ser capazes de influenciar os resultados no indicador de qualidade. Assim, os integrantes do Grupo 4 foram subdivididos, dando origem ao Grupo 8 e ao Grupo 9.

O Grupo 8 reuniu 13 participantes (9% do grupo total) que obtiveram notas mais baixas no indicador “postura”. Nesse grupo, a média no indica-

dor de qualidade foi igual a 3,64 pontos. No Grupo 9 (n = 13), no qual os integrantes obtiveram notas mais altas no indicador “postura”, a média no indicador de qualidade foi mais alta: 4,34 pontos.

Para os integrantes do Grupo 5 não foram identificadas outras variáveis como capazes de influenciar o resultado no indicador de qualidade.

Por último, para os integrantes do Grupo 3, diferenças nas notas relativas ao indicador “materiais” determinam o aparecimento do Grupo 6 e do Grupo 7. E nesse ponto da análise observa-se uma inversão nos resultados: os integrantes do Grupo 6 que tiveram notas mais baixas no indicador “materiais” obtêm melhores resultados no indicador de qualidade do que seus pares situados no Grupo 7. A média do Grupo 6 foi igual a 5,18 pontos e a do Grupo 7 igual a 4,37 pontos. Para explicar esse resultado, duas hipóteses parecem ser plausíveis: a primeira, os dirigentes do Grupo 6, comparativamente ao que ocorre com seus colegas do Grupo 7, consideram que o seu grau de autonomia no processo de seleção e compra de materiais é muito restritivo. O integrante do Grupo 7, por sua vez, tem uma percepção menos exigente a respeito de seu grau de autonomia. Diferenças na percepção dos dirigentes explicariam, portanto, as diferenças nos resultados.

A outra hipótese explicativa é a seguinte: os dirigentes do Grupo 6 e aqueles do Grupo 7 trabalham em escolas localizadas em municípios que têm políticas distintas a respeito do processo de seleção e compra dos materiais a serem enviados às unidades escolares. Vimos, pela análise das entrevistas realizadas com as equipes das secretarias, que no município B o grau de autonomia no uso dos recursos financeiros parece ser um pouco mais amplo do que aquele existente no município E. Nesse último município, as instituições não têm muita autonomia para investir em materiais pedagógicos, jogos e brinquedos, necessitando, para isso, solicitar o material diretamente à Secretaria. Já no município B, os recursos são repassados às unidades executoras das instituições e incluem a compra de material pedagógico.

Concluindo esta primeira análise envolvendo o grupo total das unidades, verifica-se que, dos sete indicadores de gestão, três mostraram estar associados a diferenças nos resultados obtidos pelos diferentes grupos de participantes. Uma síntese desses resultados é apresentada no Quadro 5.

**Quadro 5. Resumo dos resultados da análise realizada para o grupo total de participantes, tendo como variáveis preditoras os sete indicadores de gestão e como variável resposta a estimativa da nota no indicador de qualidade**

Grupo	Número	% do total	Média
6	25	17,4%	5,18
5	17	11,8%	4,53
7	9	6,3%	4,37
9	13	9,0%	4,34
1	67	46,5%	3,92
8	13	9,0%	3,64

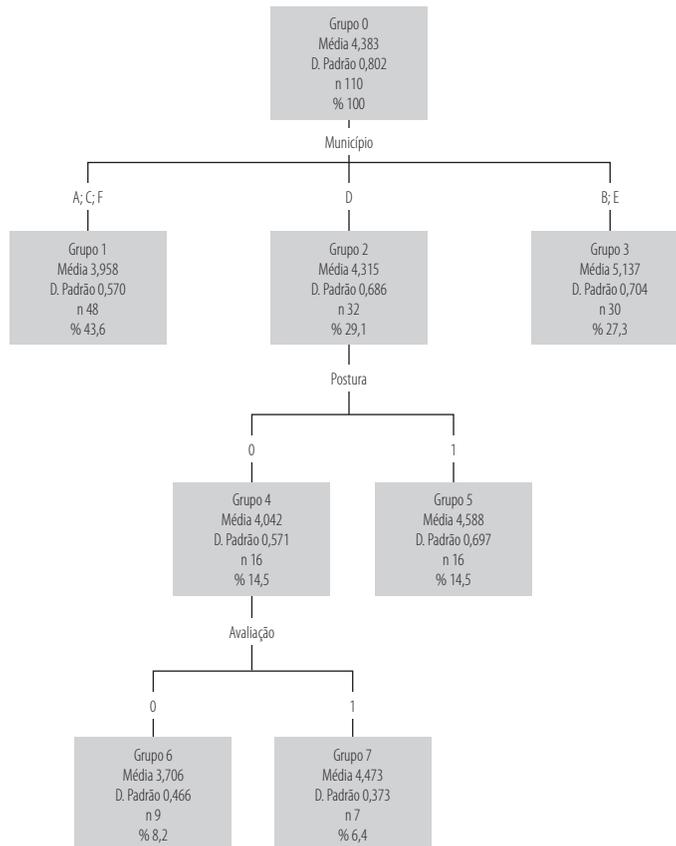
Analisando-se os resultados do Quadro 5, verifica-se que o Grupo 6 foi o que obteve nota mais alta no indicador de qualidade. Esse grupo reuniu 25 unidades escolares que apresentam as seguintes características: estão localizadas no município B ou no município E e contam com dirigentes que consideram que têm pouca autonomia para selecionar e adquirir materiais pedagógicos para uso das crianças. A média desse grupo foi igual a 5,18 pontos, resultado este bem mais alto do que o registrado para o grupo total de participantes (média igual a 4,25 pontos).

O segundo grupo com melhor resultado foi o Grupo 5, que apresenta as seguintes características: reúne 17 escolas localizadas no município D que se diferenciam das demais pelo fato de seus diretores informarem que as unidades desenvolvem procedimentos coletivos de autoavaliação institucional, incluindo a avaliação de seus professores. A média no indicador de qualidade do Grupo 5 foi igual a 5,18 pontos.

## 5.6. Resultados da segunda análise: grupo das instituições municipais

Os resultados desse segundo estudo aparecem sintetizados no Diagrama 2.

Diagrama 2



Observando-se o Diagrama 2, verifica-se que, novamente, “município” foi a primeira variável associada às diferenças nos resultados obtidos no indicador de qualidade. Assim, o conjunto de escolas da rede municipal (n = 110) foi separado pela análise estatística em três subgrupos:

- o Grupo 1 – reunindo 48 instituições (43,6%) situadas nos municípios A, C e F, que alcançaram média igual a 3,96 pontos;
- o Grupo 2 – com 32 instituições (29,1%), localizadas no município D, com média igual a 4,31 pontos;

- o Grupo 3 – formado por 30 instituições (27,3%), localizadas nos municípios B e E, que obtiveram notas mais altas no indicador de qualidade: 5,14 pontos.

Para os integrantes do Grupo 1 e do Grupo 3 não foram identificadas pela análise estatística outras variáveis como capazes de influenciar os resultados.

Para o Grupo 2, no entanto, dois outros indicadores mostraram estar associados aos resultados, como se descreve a seguir.

Diferenças nas notas no indicador “postura” determinam a separação das escolas do município D em dois outros agrupamentos: o Grupo 4 e o Grupo 5.

O Grupo 4 (n = 16; 14,5%) reuniu os diretores que alcançaram notas no indicador “postura” mais baixas do que a mediana desse indicador. Ou seja, eram diretores que dedicavam pouco tempo em sua rotina diária para atender professores, funcionários e pais. A média dos integrantes desse grupo foi igual a 4,04 pontos.

O Grupo 5 (n = 16) foi composto pelos diretores com nota mais alta no indicador “postura”, ou seja, aqueles dirigentes que declararam estar sempre disponíveis para atender e ouvir os pais, os funcionários e os professores de sua unidade escolar. A nota do Grupo 5, comparativamente àquela obtida pelos integrantes do Grupo 4, foi mais alta: média igual a 4,59 pontos.

Por último, no terceiro nível da hierarquia, diferenças nas notas no indicador “avaliação” separam os integrantes do Grupo 4 nos dois últimos subgrupos: o Grupo 6 (com notas mais baixas no indicador “avaliação”) e o Grupo 7 (com notas mais altas nesse indicador). A média do Grupo 7 no indicador de qualidade foi mais alta do que a alcançada pelos integrantes do Grupo 6: média igual a 4,47 e média igual a 3,71, respectivamente.

Uma síntese dos resultados da análise empreendida com o conjunto das unidades escolares da rede municipal é apresentada no Quadro 6.

**Quadro 6. Resumo dos resultados da análise realizada para o grupo das instituições municipais, tendo como variáveis predictoras os sete indicadores de gestão e como variável resposta a estimativa da nota no indicador de qualidade**

Grupo	Número	% do total	Média
3	30	27,3%	5,14
5	16	14,5%	4,59
7	7	6,4%	4,47
1	48	43,6%	3,96
6	9	8,2%	3,71

### 5.7. Resultados da terceira análise: grupo das instituições conveniadas

Na última etapa de análise deste estudo exploratório, a aplicação da técnica AID foi realizada para o conjunto das 34 instituições conveniadas que tinham nota tanto nos indicadores de gestão como na estimativa do indicador de qualidade.

A média no indicador de qualidade para o conjunto total dessas instituições foi igual a 3,84 pontos. Os resultados da análise indicaram uma única variável como capaz de influenciar esse resultado: a nota no indicador “avaliação”. Assim, o grupo total foi subdividido em dois: o Grupo 1, mais numeroso, com 25 instituições (ou 73,5% do total das conveniadas) e o Grupo 2, com apenas nove unidades (26,5% do total).

O Grupo 2 foi formado pelas instituições que obtiveram média mais alta no indicador “avaliação”. Nesse grupo, a média no indicador de qualidade foi igual a 4,29 pontos, resultado este que é mais alto do que a média alcançada pelos integrantes do Grupo 1, que foi igual a 3,68 pontos.

### 5.8. Concluindo

A análise apresentada constituiu uma exploração dos dados da pesquisa, realizada com dois objetivos: primeiro, sintetizar características da gestão das unidades escolares, traduzindo-as em alguns indicadores de modo a identificar no conjunto das instituições de cada município aspectos comuns ou

exclusivos e, segundo, identificar aspectos da gestão escolar que pudessem contribuir para explicar os resultados estimados no indicador de qualidade.

Os resultados mostraram diferenças importantes entre os municípios, algumas delas possivelmente associadas a características de gestão dos sistemas educacionais das diferentes Secretarias e outras certamente associadas tanto a características resultantes da composição da amostra do estudo, como a características dos instrumentos utilizados no levantamento dos dados que deram origem à construção dos indicadores.

Os indicadores construídos procuraram abordar temas ou áreas tratados de maneira ampla na literatura: gestão de recursos humanos; gestão pedagógica; avaliação; seleção de materiais; relacionamento com as famílias/comunidade; postura dos dirigentes e importância por eles atribuída a um processo de gestão fundamentado em conhecimentos.

Um aspecto importante para a interpretação desses resultados é o fato de as informações sobre a gestão da unidade terem sido fornecidas pelos próprios gestores. É possível que diretores com melhor formação e mais experiência possuam expectativas mais altas em relação ao trabalho que deve ser desenvolvido na Educação Infantil e, por esse motivo, sejam mais críticos ao informar sobre a realidade vivida em suas unidades.

Fica a esperança de que os resultados obtidos possam servir de ponto de partida para novos estudos, sem dúvida, necessários.

## **6. Considerações finais e recomendações**

Esta pesquisa focalizou principalmente dois níveis da gestão municipal: o nível da administração central, especificamente a SE, e o nível da unidade, a partir das respostas aos questionários obtidas de diretores e coordenadores pedagógicos.

As informações sobre a gestão das redes de Educação Infantil nas seis capitais investigadas revelaram, em primeiro lugar, suas diferenças: distintas histórias, diversos contextos sociais, econômicos e culturais, variadas configurações políticas, diferentes orientações administrativas e distintas opções na organização das redes, que resultam em sistemas municipais de Educação bastante diversos.

São diversificados quanto ao acesso à Educação Infantil, quanto aos tipos de estabelecimentos existentes, quanto às condições de funcionamento. Características importantes apresentadas por algumas redes, que resultam de opções historicamente adotadas sobre a política municipal de Educação Infantil, significam condições de oferta muito variadas: período parcial ou período integral de permanência da criança; vagas disponíveis em unidades diretas ou conveniadas; maior acesso para crianças de 3 anos em diante e pouca cobertura para crianças mais novas; autonomia administrativa das unidades ou subordinação a outras unidades municipais; entre muitas outras características que impactam não só o funcionamento e gestão das unidades, mas também a vida cotidiana das famílias com filhos pequenos que necessitam de creches e pré-escolas, assim como a própria gestão municipal da Educação Infantil.

As entrevistas realizadas com as equipes das SEs indicaram que, na maioria dos casos, elas são compostas por pessoas comprometidas com a Educação Infantil, nas quais se nota, muitas vezes, um caráter militante, inclusive visando ao maior reconhecimento interno sobre sua legitimidade como primeira etapa da Educação Básica. No entanto, muitas das decisões estratégicas que afetam fortemente as condições de operação da rede não são tomadas por essas equipes; elas apenas precisam levá-las em consideração no dia a dia da gestão municipal, como outras tantas limitações colocadas pelo contexto social mais amplo, ou seja, como fatores sobre os quais essas equipes não possuem quase nenhum poder de influência. São, por exemplo, estas decisões quanto: ao recrutamento e condições de remuneração e carreira de professores e auxiliares; à forma de escolha e qualificação exigida de supervisores, diretores de unidades e coordenadores pedagógicos; aos modelos de prédio e equipamentos adotados para as unidades; aos planos de ampliação da rede; à forma de lidar com os convênios e seu peso relativo na oferta de vagas; à terceirização de serviços de limpeza, alimentação, manutenção, segurança e até mesmo à construção de unidades; entre muitas outras.

O estudo adotou uma metodologia estatística para tentar relacionar estimativas sobre a qualidade dessas unidades, construídas a partir de dados obtidos em uma pesquisa anterior, com indicadores de gestão elaborados a partir das respostas fornecidas por diretores ao questionário desta pesquisa.

Os dados que resultam da aplicação dessa metodologia precisam ser interpretados criteriosamente, principalmente no que se refere à comparação entre municípios. Com efeito, algumas das diferenças registradas entre eles podem ser explicadas por diversos fatores associados às condições diversas existentes nessas capitais: existência e peso relativo da rede conveniada; dimensão e diversificação da rede; contexto político local, entre muitos outros.

Por outro lado, as medidas de qualidade não resultaram da aplicação de instrumentos de avaliação, diretamente, na amostra de unidades deste estudo; são estimativas, portanto, aproximações, calculadas a partir de variáveis que se mostraram significativamente associadas aos escores obtidos em avaliação anterior realizada sobre outra amostra.

Mesmo assim, alguns resultados são interessantes e merecem reflexão. Em primeiro lugar, da mesma forma que em estudo anterior (CAMPOS *et al.*, 2010), o principal fator a influir nos resultados é o município considerado, o que reforça os dados apresentados sobre a gestão da Educação Infantil nas respectivas SEs.

Segundo, as instituições municipais apresentam melhores resultados do que as instituições conveniadas no que se refere aos indicadores de qualidade. Esse é um resultado que se diferencia da pesquisa anterior, na qual as distinções observadas entre estabelecimentos municipais, conveniados e particulares não se revelaram estatisticamente significantes, talvez devido à grande dispersão de tipos de unidades incluídas naquela amostra. Neste estudo, porém, essa diferença não surpreende se as informações obtidas junto às prefeituras forem levadas em conta, pois as entrevistas realizadas com as equipes dos setores responsáveis pela Educação Infantil indicaram, de diversas maneiras, as dificuldades que encontram na supervisão administrativa e pedagógica das unidades conveniadas.

Terceiro, sobressai entre os fatores identificados pelo estudo estatístico, expresso nos diagramas em forma de “árvore”, a questão da avaliação do trabalho realizado na unidade. Parece que a existência ou não de algum processo de avaliação dessa natureza na unidade representa um fator que tem o poder de distinguir os grupos de instituições com estimativas de qualidade piores e melhores. Talvez por ser tão incomum ou, possivelmente, por depender de um maior amadurecimento do trabalho da equipe, o fato é que

esse dado merece maior reflexão na discussão sobre a gestão da Educação Infantil, tanto no nível da unidade, como no nível da SE. Detalhe animador: o documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil parece ter algum papel nesse processo, tendo sido citado por várias Secretarias e também por muitos diretores como documento em uso nas redes.

Outros fatores identificados com a aplicação dessa metodologia são também bastante significativos, pois indicam que características importantes de uma gestão democrática discriminam entre instituições com diferentes estimativas de qualidade. São eles: a gestão de pessoal e a postura da direção, que tocam em aspectos do clima organizacional da unidade.

De forma geral, a pesquisa trouxe dados importantes para melhor conhecimento da gestão na Educação Infantil. As análises indicam aspectos significativos, que merecem ser objeto de novos estudos que possam contribuir para o processo de aprimoramento da qualidade na oferta da Educação Infantil.

## 6.1. Recomendações

As propostas resultaram das conclusões da pesquisa e dos debates e contribuições do painel<sup>12</sup> de especialistas que acompanharam o projeto desde seu início.

O fato da maioria delas se aplicar mais diretamente à realidade dos estabelecimentos municipais deve-se ao grau limitado de intervenção e controle que as SMEs possuem sobre as instituições conveniadas com a prefeitura que integram suas redes de Educação Infantil, conforme constatado na pesquisa.

---

12. Especialistas que participaram do painel desse estudo, com objetivo de debater os resultados encontrados e elencar proposições com foco em políticas públicas, em ordem alfabética: Angela Cristina Dannemann (Fundação Victor Civita), Beatriz Gouveia (Instituto Avisa Lá), Carol DeShano da Silva (American University), Gisela Wajskop (Instituto Singularidades), Mozart Neves Ramos (Todos pela Educação), Patrícia Mota Guedes (Fundação Itaú Social), Regina Scarpa (Fundação Victor Civita), Rita Coelho (Secretaria de Educação Básica/MEC), Sílvia Ulisses de Jesus (Educadora Nota 10 – edição 2010), Zélia Porto (Universidade Federal de Pernambuco) e Zilma de Oliveira (Instituto Superior de Educação Vera Cruz).

Nesse ponto, é importante enfatizar que o poder de fiscalização dos Conselhos e das SMEs sobre as instituições privadas deve ser reforçado, para que a gestão da Educação Infantil produza resultados para todas as crianças atendidas pelo poder municipal e não apenas para aquelas matriculadas nas unidades diretamente administradas pelo município.

As recomendações estão organizadas pelas instâncias responsáveis por decisões que afetam a oferta e a qualidade da Educação Infantil sob responsabilidade direta dos municípios. Correspondem, portanto, principalmente aos níveis de governo federal e municipal<sup>13</sup>, e ao nível de gestão dos estabelecimentos municipais e conveniados com os municípios que oferecem matrículas para crianças nas faixas etárias correspondentes à creche e à pré-escola. Inclui-se também aqui recomendações para futuras pesquisas sobre o tema.

#### *A – Recomendações para o MEC*

Uma das dimensões da administração pública em uma democracia é garantir condições para o controle social das políticas e serviços; para tanto, é importante que as informações sobre a Educação nacional, consubstanciadas nos censos e indicadores, sejam disponibilizadas de forma a garantir a transparência das ações de governo.

Recomenda-se ao MEC que:

- insira no Censo Escolar um campo de informação que permita identificar instituições de Educação Infantil anexas a escolas de Ensino Fundamental;
- aperfeiçoe tutoriais que orientem o processo de preenchimento das planilhas que comporão as bases de dados nacionais;
- fortaleça os mecanismos de auditoria para verificar a fidedignidade das informações prestadas ao Censo Escolar e ao Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope);

---

13. A instância estadual não foi contemplada por esta pesquisa, embora também seja responsável por alguns aspectos relevantes para a gestão da Educação Infantil: por exemplo, no caso dos municípios que não instituíram seu próprio sistema e quanto à responsabilidade pelas instituições de formação de professores, tanto no nível médio como no superior.

- desenvolva indicadores educacionais para a Educação Infantil acessíveis e de fácil compreensão para dirigentes e para o público em geral;
- oriente os dirigentes municipais quanto à importância das informações disponíveis nas bases de dados nacionais;
- crie estratégias de capacitação de dirigentes e técnicos das SMEs para utilizar os dados do IBGE, do Censo Escolar e do Siope, de modo a contar com informações relevantes para o diagnóstico e o planejamento das políticas educacionais em seus municípios.

O MEC, tal como definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tem por função atuar na coordenação da Política Nacional para a Educação, na indução de políticas e ações e na suplementação técnica e financeira junto aos demais entes federados.

Recomenda-se ao MEC que:

- desenvolva estratégias para que os municípios adotem os documentos orientadores do MEC – Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil;
- avalie e reveja a proposta de construção de unidades de Educação Infantil no contexto do ProInfância, levando em consideração a adequação dos requisitos para os terrenos e os modelos de prédios adotados, tendo em vista as particularidades das regiões e dos municípios atendidos pelo programa;
- estimule a participação dos municípios no Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime);
- elabore instrumentos de avaliação do trabalho desenvolvido nas unidades para monitoramento por parte das equipes municipais de Educação Infantil;
- estimule a utilização do documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil nas instituições, com o intuito de fortalecer os processos de autoavaliação, como parte integrante da gestão das unidades;

- investa em políticas de formação continuada para gestores e professores de Educação Infantil, em conjunto com os municípios.

#### *B – Recomendações para o Conselho Nacional de Educação (CNE)*

A ausência de uma regulamentação nacional que estabeleça padrões básicos de qualidade, objetivos e verificáveis, para o atendimento na Educação Infantil dificulta a tarefa de fiscalização dos estabelecimentos por parte das autoridades municipais, comprometendo a qualidade do atendimento.

Recomenda-se ao CNE que:

- elabore normas objetivas e verificáveis, que facilitem a fiscalização local, sobre os padrões básicos de qualidade para a Educação Infantil, levando em consideração as especificidades dessa etapa;
- estude e delibere a respeito do emprego de profissionais não docentes que atuam diretamente com as crianças, tais como auxiliares, monitores, recreadores, entre outras denominações, definindo normas quanto a sua qualificação, seleção, forma de contratação, tipo de carreira, conferindo especial atenção aos regimes de trabalho e aos horários remunerados para planejamento e formação continuada.

#### *C – Recomendações para o Poder Executivo Municipal*

A transparência é um princípio que deve estar presente nas administrações públicas municipais, de modo a estimular o acesso às informações e ao controle social.

Recomenda-se ao Poder Executivo Municipal que:

- garanta a publicidade das informações e dados da administração municipal, bem como da legislação que organiza e regulamenta o poder público municipal: Lei Orgânica do Município com o percentual orçamentário destinado à Educação, Plano Municipal de Educação, metas de governo (em especial as relativas à Educação Infantil) e outras informações relevantes;

- elabore estratégias efetivas de divulgação de informações e dados, como, por exemplo, a manutenção de página na Internet, atualizada e de fácil acesso;
- monitore os diversos setores e órgãos municipais para garantir a exatidão e a acessibilidade das informações e a transparência da administração municipal.

O processo de decisão nos municípios é, em muitos casos, setorizado, por exemplo, quanto às decisões sobre construção, reforma, adaptação de estabelecimentos educacionais, segurança, alimentação, limpeza, compra de materiais, brinquedos e livros, ocorrendo sem a participação de membros das equipes de Educação Infantil das SEs.

Recomenda-se ao Poder Executivo Municipal que:

- envolva as equipes de Educação Infantil das SMEs nas tomadas de decisão sobre políticas, programas e ações;
- estimule a integração de políticas que tenham o potencial de envolver diferentes setores, como no caso de ações conjuntas entre as Secretarias de Saúde, Educação, Assistência Social e Cultura.

#### *D – Recomendações para o Conselho Municipal de Educação (CME)*

Os Conselhos Municipais de Educação desempenham um papel decisivo na normatização e fiscalização das ações das SEs e das instituições escolares.

Recomenda-se ao CME que:

- elabore normas objetivas e verificáveis que facilitem a fiscalização local sobre os padrões básicos de qualidade para a Educação Infantil, levando em consideração a legislação e os documentos orientadores do MEC e do CNE;
- estabeleça mecanismos e procedimentos para, nos casos previstos na legislação, cancelar a autorização de funcionamento de instituições de Educação Infantil que não atendam aos critérios básicos de funcionamento.

### *E – Recomendações às SMEs*

As SMEs e as equipes de Educação Infantil, muitas vezes, não utilizam diagnósticos para planejar e implementar a Política Municipal para a Educação Infantil, seja por desconhecimento seja por dificuldades para manipular indicadores demográficos e educacionais.

Recomenda-se às SMEs que:

- capacitem os técnicos e as equipes de Educação Infantil para que utilizem as bases nacionais de dados e organizem informações sobre taxas de cobertura por faixa etária e modalidade de atendimento, incluindo informações desagregadas por distritos e bairros, para diagnóstico e planejamento de programas de ação;
- utilizem as informações para fundamentar as decisões políticas sobre a construção de novas unidades, atendimento da demanda, critérios de matrícula e definição de períodos diários de atendimento (período parcial e integral);
- divulguem ao público as informações sobre os critérios de matrícula, os percentuais de matrícula por etapas (creche e pré-escola) da rede municipal e conveniada e a demanda manifesta ainda não atendida.

A continuidade do trabalho pedagógico com as crianças na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é extremamente importante, sobretudo após a Emenda Constitucional 59, que estabelece a obrigatoriedade da escolaridade a partir dos 4 anos.

Recomenda-se às SMEs que:

- implementem uma política efetiva de integração da Educação Infantil e do Ensino Fundamental pautada no acompanhamento das crianças ao longo de sua trajetória escolar;
- criem condições para o planejamento conjunto do trabalho pedagógico realizado pelas equipes da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental;

- promovam mecanismos de articulação entre diretores, coordenadores pedagógicos e professores das duas etapas educacionais de modo a assegurar a efetiva continuidade do processo educativo.

A valorização do quadro de profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil é um aspecto diretamente relacionado com a qualidade do atendimento.

Recomenda-se às SMEs que:

- elaborem planos de carreira para todos os profissionais que atuam nas instituições, valorizando seus esforços e incentivando a formação continuada;
- implementem planos de carreira que contemplem os diferentes especialistas que atuam no sistema municipal de Educação (diretores, professores, coordenadores pedagógicos e supervisores de ensino), definindo com clareza e objetividade suas atribuições;
- estabeleçam um plano de carreira para os professores de Educação Infantil compatível com as especificidades dessa etapa e garantam a isonomia profissional em relação aos professores dos outros níveis da Educação Básica;
- implementem uma política de formação continuada que atenda às demandas da rede e às necessidades do professor e do auxiliar.

O trabalho pedagógico exige um quadro de profissionais cujas atribuições estão relacionadas com o acompanhamento e a assistência às unidades escolares e com a articulação e a consolidação da proposta pedagógica das instituições. O papel dos supervisores e coordenadores pedagógicos é fundamental nesse processo.

Recomenda-se às SMEs que:

- implementem a supervisão de ensino integrada à política de formação continuada e a proposta pedagógica do município;

- dimensionem as equipes de supervisores de forma a viabilizar seu trabalho, levando em conta o número e a localização das unidades sob sua responsabilidade;
- definam as atribuições do supervisor, com ênfase no monitoramento do trabalho pedagógico;
- elaborem documentos orientadores e instrumentos de acompanhamento pedagógico e administrativo para que o supervisor realize seu trabalho de forma sistemática e objetiva;
- estabeleçam que as instituições de Educação Infantil tenham um coordenador pedagógico com carga horária de 40 horas;
- capacitem os coordenadores pedagógicos a trabalhar com as especificidades da Educação Infantil;
- elaborem documentos que orientem o trabalho do coordenador pedagógico e forneçam subsídios para ele atuar com os professores.

O trabalho docente exige momentos regulares de planejamento e formação continuada.

Recomenda-se às SMEs que:

- garantam aos professores e auxiliares horas de trabalho remuneradas para planejamento e formação continuada;
- orientem as equipes das unidades no planejamento do trabalho a ser desenvolvido nesses horários.

O papel do diretor é fundamental para garantir a qualidade do trabalho realizado na instituição.

Recomenda-se às SMEs que:

- estabeleçam mecanismos que garantam um processo de seleção de diretores preservado de injunções políticas;
- garantam que todas as unidades de Educação Infantil municipais contem com diretores;

- implementem medidas que permitam a continuidade da gestão e a coerência do trabalho do gestor em relação ao projeto pedagógico da instituição;
- definam as atribuições do diretor na unidade, considerando seu papel de elo articulador entre a política municipal de Educação, os profissionais da unidade, as famílias e a comunidade;
- organizem cursos e/ou atividades de formação continuada específicos para os diretores;
- implementem um processo de avaliação periódica do diretor, inclusive com a participação da comunidade.

A Educação Infantil precisa se apoiar em uma política integrada de atendimento à infância, que garanta seus direitos fundamentais quanto à proteção, assistência, educação, saúde, e cultura.

Recomenda-se às SMEs que:

- estabeleçam parcerias com outras Secretarias Municipais, de modo a implementar ações que assegurem o cumprimento dos direitos das crianças, tal como disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente;
- construam parcerias com o setor da Saúde, de forma a assegurar uma orientação para as equipes das unidades no seu trabalho cotidiano e no encaminhamento de crianças para atendimento, quando necessário;
- desenvolvam parcerias com a Promotoria da Justiça e os Conselhos Tutelares, de modo a manter bons canais de comunicação e promover ações conjuntas.

As unidades de Educação Infantil conveniadas com a prefeitura fazem parte da rede municipal e as crianças nelas atendidas possuem os mesmos direitos que as demais a uma Educação Infantil de qualidade.

Recomenda-se às SMEs que:

- adotem termos de convênio que incluam critérios de ordem administrativa e pedagógica e condições básicas de infraestrutura, tais como os descritos no documento do MEC, Orientações sobre Convênios

entre SMEs e Instituições Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas sem Fins Lucrativos para a Oferta de Educação Infantil;

- desenvolvam mecanismos de orientação, monitoramento e fiscalização das entidades conveniadas para garantir a qualidade do atendimento;
- ofereçam formação continuada aos profissionais das unidades conveniadas;
- incluam as unidades conveniadas nas parcerias interssetoriais estabelecidas com outras Secretarias, nas áreas de Saúde, Cultura, Assistência Social e Direitos da Criança.

#### *F – Recomendações às equipes gestoras das instituições de Educação Infantil*

A gestão democrática da instituição educacional significa o compartilhamento das decisões tomadas no âmbito da unidade, com a participação de toda equipe e da comunidade.

Recomenda-se às equipes gestoras (diretores e coordenadores pedagógicos) das instituições de Educação Infantil que:

- reforcem o papel do Conselho Escolar e garantam que as decisões sejam tomadas no âmbito desse colegiado;
- estimulem a participação das famílias e da comunidade na gestão da unidade;
- mantenham abertos os canais de comunicação para a escuta e consideração das necessidades e eventuais queixas de profissionais, pais e crianças.

Cabe às instituições de Educação Infantil a elaboração, implementação e avaliação da sua proposta pedagógica, com base na legislação e nos documentos oficiais.

Recomenda-se às equipes gestoras (diretores e coordenadores pedagógicos) das instituições de Educação Infantil que:

- elaborem uma programação de trabalho e um calendário em que estejam previstos momentos para reuniões, planejamento e estudos;

- desenvolvam um trabalho em equipe que acompanhe e oriente a implementação da proposta pedagógica na unidade;
- apoiem e fortaleçam o trabalho dos professores junto as suas turmas;
- discutam e divulguem as orientações recebidas da supervisão pedagógica, da SE e do MEC;
- formulem e comuniquem à SE as necessidades da unidade em relação à implementação da proposta pedagógica;
- garantam avaliação coletiva, no mínimo anual, do trabalho realizado pela instituição com a proposição de metas para o período seguinte;
- fundamentem sua proposta pedagógica nos documentos oficiais disponíveis, como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil e propostas curriculares do município.

A colaboração entre as famílias e as instituições é fundamental para a Educação de crianças pequenas.

Recomenda-se às equipes gestoras (diretores e coordenadores pedagógicos) das instituições de Educação Infantil que:

- envidem esforços para a criação de clima de entendimento e respeito mútuo entre famílias e equipes das unidades;
- fortaleçam os canais de comunicação cotidianos e periódicos entre as famílias e as instituições;
- orientem os professores na interlocução com as famílias e promovam um maior conhecimento da equipe sobre a realidade da comunidade atendida pela unidade;
- informem sistematicamente as famílias sobre a programação pedagógica desenvolvida na instituição, bem como sobre os progressos alcançados por seus filhos.

Um trabalho pedagógico de qualidade requer instalações adequadas, materiais, livros e brinquedos disponíveis e em número suficiente.

Recomenda-se às equipes gestoras (diretores e coordenadores pedagógicos) das instituições de Educação Infantil que:

- deixem nas salas, ao alcance das crianças, os materiais, livros e brinquedos necessários às atividades diárias;
- planejem coletivamente a seleção, aquisição e a solicitação de materiais, livros e brinquedos necessários às atividades diárias;
- norteiem a organização, manutenção e reforma dos espaços da unidade com base nos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil.

*G – Recomendações em relação às pesquisas sobre gestão da Educação Infantil*

A literatura sobre esse tema no país apresenta lacunas no que diz respeito às especificidades da gestão da Educação Infantil. Os resultados deste estudo sugerem que existem diversos aspectos desse tema que merecem ser aprofundados e investigados mais amplamente.

Recomenda-se às agências financiadoras e às instituições de pesquisa que fomentem e desenvolvam:

- pesquisas sobre os processos de decisão na instância municipal que incidem sobre questões estratégicas da política de Educação Infantil, que geralmente ocorrem fora do âmbito de decisão das equipes da área, focalizando: a destinação dos recursos, os planos de ampliação da rede, o estabelecimento de convênios, os critérios de matrícula, as políticas de contratação de funcionários e a terceirização de serviços nas unidades;
- pesquisas sobre os diferentes processos de escolha de diretores, focalizando seus efeitos na gestão das unidades e na qualidade do trabalho pedagógico;
- pesquisas sobre o emprego de profissionais não docentes que trabalhem diretamente com as crianças nas unidades (auxiliares, monitores, recreadores), contemplando tanto aspectos quantitativos como qualitativos, de forma a subsidiar decisões de política educacional que orientem e monitorem as redes nesse aspecto;

- pesquisas que aprofundem as relações estabelecidas entre as unidades de Educação Infantil e as famílias e fundamentem recomendações para a formação inicial e continuada de professores;
- pesquisas sobre a integração da Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental, que forneçam subsídios às redes no planejamento das matrículas e no desenvolvimento do trabalho pedagógico, de forma a garantir uma continuidade da ação educativa junto à criança nessa transição.

Espera-se que os resultados deste estudo e as recomendações neles baseadas possam contribuir para o melhor conhecimento da gestão municipal da Educação Infantil e para seu aperfeiçoamento.

## Referências

- ABRUCIO, F. L. "Gestão escolar e qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas". *Estudos & Pesquisas Educacionais*, n. 1. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010.
- ALVES, F. "Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras". *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 413-440, maio-ago. 2008.
- BRASIL/INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Indicadores sociais municipais: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico*. v. 28, tabela 32, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 28 mar. 2012.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Ideb, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*, 2009. Disponível em: <<http://www.mec.inep>>. Acesso em: 28 mar. 2012.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- \_\_\_\_\_. CONSTITUIÇÃO (1988). *Emenda Constitucional nº 59*, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art1)>. Acesso em: 10 jul. 2012.
- \_\_\_\_\_. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2012.
- \_\_\_\_\_. *Lei 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2012.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO & INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar 2010*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Orientações sobre convênios entre Secretarias Municipais de Educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- \_\_\_\_\_. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA/CASA CIVIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: MEC, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>. Acesso em: 1º nov. 2012.
- CAMPOS, M. M. et al. *Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa (relatório final)*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2010. Disponível em: <[http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio\\_final.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio_final.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2012.
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). “Situação da infância brasileira 2006”. *Índice de Desenvolvimento Infantil, 2006*, p. 154-229. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil>>. Acesso em: 28 mar. 2012.
- HARMS, T; CLIFFORD, R. M. & CRYER, D. *Early childhood environment rating scale*. Revised edition. Nova York: Teachers College Press, 1998.
- KRAMER, S (coord.) *Formação de profissionais da Educação Infantil no estado do Rio de Janeiro* (Relatório de Pesquisa). Rio de Janeiro: Ravil, 2001.
- \_\_\_\_\_. & NUNES, M. F. “Gestão pública, formação e identidade de profissionais de Educação Infantil”. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, p. 423-454, maio-ago. 2007.
- NUNES, Maria Fernanda R.; SANTOS, Patrícia; Vargens, Paula & KRAMER, Sonia. “Gestão da Educação Infantil: ‘a história começa quando eu entrei nela’”. In: KRAMER, Sonia (org.). *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005, p. 100-120.
- PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). *Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, 2000*. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br>>. Acesso em: 28 mar. 2012.
- WIGGERS, V. *As orientações pedagógicas da Educação Infantil em municípios de Santa Catarina*. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

## Anexo 1

### Fontes e procedimentos utilizados para elaboração das estimativas de qualidade

Variáveis	Categorias	Estimativas (e.p.)	p-valor
Intercepto		5,244 (0,308)	< 0,0001
Censo Escolar 2008			
Atendimento	Somente Educação Infantil	1,392 (0,256)	< 0,0001
	Educação Infantil e Educação Básica	0	-
<b>Questionário de caracterização da instituição</b>			
<b>Equipamentos complementares</b>			
Computador para uso das crianças/alunos; acesso à internet para uso das crianças; computadores para uso dos professores; acesso à internet para uso dos professores; computadores para uso exclusivo da administração; fitas de vídeo educativas; jornais e revistas informativas; livros ou publicações de consulta para professores; máquina copiadora; impressora; retroprojektor; linha telefônica; aparelho de som; fax	Até oito recursos sofisticados	-0,488 (0,254)	0,0569
	Mais de oito	0	-
<b>Transporte escolar</b>			
As crianças/alunos fazem uso de algum tipo de transporte escolar (ônibus, vans etc.)?	Não	-0,631 (0,224)	0,0057
	Sim	0	-
<b>Questionário do diretor</b>			
<b>Anos de formação</b>			
Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade assinalado no item anterior?	Até 14 anos	-0,605 (0,214)	0,0056
	15 anos ou mais	0	-
<b>Promove atividades de formação continuada</b>			
Você promoveu nos últimos dois anos alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.) nesta instituição?	Não	-0,594 (0,211)	0,0057
	Sim	0	-

<b>Meio de acesso ao cargo</b>			
Você assumiu a direção desta instituição por:	Indicação	-0,427 (0,227)	0,0622
	Concurso público, processo eleição, seletivo etc.	0	-
<b>Salário bruto</b>			
Qual é seu salário bruto (com adicionais, se houver) como diretor(a) desta instituição?	Até quatro salários mínimos	-0,835 (0,219)	0,0002
	Mais de quatro salários mínimos	0	-
<b>Dificuldades no trabalho</b>			
Manter o quadro de professores(as) completo; manter o quadro de funcionários completo; contar com pessoal competente; contar com pessoal comprometido com o trabalho; turmas com um número excessivo de crianças.	Muita dificuldade	-0,584 (0,207)	0,0055
	Pouca dificuldade	0	-
<b>Questionário do professor</b>			
<b>Área da pós-graduação</b>			
Área temática do curso de pós-graduação:	Outras	-0,838 (0,248)	0,0001
	Área pedagógica específica para Educação Infantil	0	-

## Anexo 2

### Fontes e procedimentos utilizados para elaboração dos indicadores de gestão

<b>Indicador</b>	<b>Descrição</b>
<b>Conhecimentos</b>	<p>Fonte: questão 35 do questionário do diretor. "Considerando a formação e o preparo de um bom gestor de Educação Infantil, assinale o grau de importância que você atribui a cada tópico de conhecimento". Foram incluídas as respostas aos seguintes itens: Fundamentos da Educação; Legislação da Educação; Currículo na Educação Infantil; Contabilidade escolar; Técnicas de administração; Gestão de recursos humanos; Gestão pedagógica; Gestão democrática; Gestão financeira.</p> <p>Esquema de codificação das respostas: 1 = muito importante; 0 = outra resposta.</p> <p>Variação das notas do indicador: 0 a 9 pontos</p>

<b>Postura</b>	<p>Fonte: questão 46 do questionário do diretor. “Com que frequência você realiza as atividades listadas abaixo?” Foram incluídas as respostas aos seguintes itens: Atendimento aos pais; Reuniões com funcionários; Reuniões com professores. Esquema de codificação das respostas: 1: frequência diária ou semanal; 0 = outra resposta.</p> <p>Varição das notas do indicador: 0 a 3 pontos</p>
<b>Recursos humanos</b>	<p>Fonte: questões 42, 47, 50, 55, 56 do questionário do diretor.</p> <p>Questão 42. “Na sua opinião, existem professores em número suficiente no quadro de funcionários de sua instituição?” Esquema de codificação das respostas: 1 = existem em número suficiente; 0 = outra resposta.</p> <p>Questão 47. “Indique com que grau de dificuldade você enfrenta as seguintes situações: Cumprimento de regras e normas pela equipe; Manter um clima de colaboração entre a equipe; Conquistar e manter o respeito e confiança da equipe.” Esquema de codificação das respostas: 1 = nenhuma dificuldade; 0 = outra resposta.</p> <p>Questão 50. “Como você classificaria a rotatividade de professores na sua instituição?” Esquema de codificação das respostas: 1 = é um quadro estável; 0 = outra resposta.</p> <p>Questão 55. “Na sua instituição, há um Conselho Escolar?” Esquema de codificação das respostas: 1 = sim; 0 = outra resposta.</p> <p>Questão 56. “Indique os representantes que integram o Conselho Escolar de sua instituição.” Esquema de codificação das respostas: 1 = diretor; 0 = outra resposta.</p> <p>Varição das notas neste indicador: 0 a 12 pontos</p>
<b>Gestão pedagógica</b>	<p>Fonte: questões 47, 52, 63, 65, 66.</p> <p>Questão 47. “Indique com que grau de dificuldade você enfrenta as seguintes situações: Garantir a elaboração do planejamento pedagógico por parte dos professores; Acompanhar a execução do planejamento pedagógico; Acompanhar as atividades pedagógicas de forma a garantir que as crianças estejam sendo estimuladas adequadamente.” Esquema de codificação das respostas: 1 = nenhuma dificuldade; 0 = outra resposta.</p> <p>Questão 52. “O projeto pedagógico desta instituição foi construído. . .” Esquema de codificação das respostas: 1 = coletivamente, incluindo funcionários e representantes das famílias; 0 = outra resposta.</p> <p>Questão 63. “Que grau de autonomia a instituição possui no estabelecimento de metas pedagógicas?” Esquema de codificação das respostas: 1 = plena autonomia; 0 = outra resposta.</p> <p>Questão 65. “Assinale até duas alternativas que expressem as estratégias utilizadas para a avaliação interna da instituição (diagnóstico e autoavaliação).” Esquema de codificação das respostas: 1 = Proposição de processos coletivos de autoavaliação; Uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil – MEC; 0 = outra.</p> <p>Questão 66. “Nesta instituição há avaliação do desempenho dos professores?” Esquema de codificação das respostas: 1 = sim; 0 = outra resposta.</p> <p>Varição das notas neste indicador: 0 a 8 pontos.</p>

<b>Materiais</b>	<p>Fonte: questão 63. “Que grau de autonomia a instituição possui nas seguintes áreas: seleção/compra de livros, materiais e brinquedos”.</p> <p>Esquema de codificação das respostas: 1 = plena autonomia; 0,5 = autonomia parcial; 0 = nenhuma autonomia.</p> <p>Variação das notas neste indicador: 0 a 6 pontos</p>
<b>Família</b>	<p>Fonte: questão 61. “Nas questões a seguir, assinale apenas uma alternativa em cada linha: Reuniões e entrevistas com os familiares são realizadas em horários adequados à participação das famílias? O horário de funcionamento e o calendário da instituição atendem às necessidades das famílias? Você atende os pais individualmente? Você agenda previamente os horários para esses atendimentos? Familiares de crianças novatas são auxiliados e encorajados a ficar na instituição até que as mesmas se sintam seguras? Os familiares de crianças com deficiência são bem acolhidos e conhecem o direito de seus filhos à Educação? As queixas das famílias em relação à instituição são acolhidas com receptividade?”</p> <p>Esquema de codificação das respostas: 1 = sim sempre; 0,5 = sim, a maior parte das vezes; 0 = outra resposta.</p> <p>Variação das notas neste indicador: 0 a 9 pontos</p>
<b>Avaliação</b>	<p>Fonte: questões 65 e 66.</p> <p>Questão 65. “Assinale até duas alternativas que expressem as estratégias utilizadas para a avaliação interna da instituição (diagnóstico e autoavaliação)”. Esquema de codificação das respostas: 1 = Proposição de processos coletivos de autoavaliação; Uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil – MEC; 0 = outra.</p> <p>Questão 66. “Nesta instituição há avaliação do desempenho dos professores?” Esquema de codificação das respostas: 1 = sim; 0 = outra resposta.</p> <p>Variação das notas neste indicador: 0 a 3 pontos</p>

# Anos finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual<sup>1</sup>

---

CLAUDIA LEME FERREIRA DAVIS | GISELA LOBO B. P. TARTUCE  
MARINA MUNIZ ROSSA NUNES | PATRÍCIA C. ALBIERI DE ALMEIDA  
ANA PAULA FERREIRA DA SILVA | BEATRIZ SOUZA DIAS DE OLIVAL COSTA  
JULIANA CEDRO DE SOUZA  
FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC)

## Introdução

O Ensino Fundamental tem sido bem estudado no Brasil, notadamente em seu primeiro segmento, que compreende os cinco anos iniciais da escolaridade básica e, desde 2006, o início da escolarização, aos 6 anos. Os outros quatro e últimos anos não têm recebido a mesma atenção. Dessa forma, escrever sobre os anos finais do Ensino Fundamental<sup>2</sup> é uma tarefa bastante

1. Este estudo foi realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC).
2. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394), de 1996, estabelece que a Educação escolar compõe-se da Educação Básica e da Educação Superior. A Educação Básica, por sua vez, é formada pelos *níveis* Infantil, Fundamental e Médio, e não há desagregação do Fundamental para fins de concepção e organização do ensino. No capítulo II, seção III, onde se fala “Do Ensino Fundamental”, não há nada que diferencie, separe ou especifique os cinco primeiros anos dos quatro últimos (BRASIL, 1996). Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB), fala-se em “*etapas* da Educação Básica e suas *fases*” (artigo 18, § 2º). Um pouco mais adiante (artigo 23), diz-se que o Ensino Fundamental “tem duas *fases* sequentes com características próprias, chamadas de anos iniciais, com cinco anos de duração, em regra para estudantes de 6 a 10 anos de idade; e anos finais, com quatro anos de duração, para os de 11 a 14 anos” (BRASIL, 2010a). Alguns estudos (MANSUTTI *et al.*, 2007) falam em ciclo I e ciclo II do Ensino Fundamental. Como a LDB torna facultativo aos sistemas de ensino a possibili-

difícil por algumas razões. Há pouquíssimos estudos que tratam sobre essa fase de ensino, embora exista farta literatura sobre a criança que inicia o processo escolar e o adolescente que está em vias de concluí-lo, teórica e idealmente aquele que tem entre 15 e 17 anos. Nesse último caso, a maior parte refere-se ao “jovem” e à “juventude” que frequenta o Ensino Médio e conta, portanto, com 15 anos de idade ou mais. Dos que se encontram na faixa etária dos 11 aos 14 anos, pouco ou nada se sabe a respeito de sua experiência escolar.

Outra dificuldade reside no fato de que esses dois campos do conhecimento – o que estuda os processos internos à prática pedagógica e o que analisa a relação da escola com os jovens – são apartados e não dialogam entre si. Parece haver, assim, um abismo entre pesquisadores que focam as questões pedagógicas sem incluir a discussão sobre juventude e estudiosos que pensam nos jovens mas não se nutrem das discussões provenientes das teorias pedagógicas, isto é, não dialogam com a reflexão que vem sendo feita sobre currículo, didática e organização escolar. Mas, nesse último caso, novamente, não está se pensando no adolescente de 11 a 14 anos.

Diante desse quadro, a pretensão desta pesquisa foi estudar os anos finais do Ensino Fundamental para identificar algumas de suas especificidades e desafios e subsidiar novos estudos. Para tanto, foram desenvolvidas três frentes de trabalho: (a) levantamento e análise das políticas públicas para o Ensino Fundamental II em nível federal – Ministério da Educação (MEC) – e estadual<sup>3</sup> – 27 Secretarias Estaduais de Educação (SEEs) –; (b) consulta a bases estatísticas educacionais disponíveis em órgãos oficiais para analisar como se configura no Brasil essa fase de ensino; e (c) realização de estudos exploratórios em escolas localizadas em dois estados da federação (totalizando quatro escolas) para identificar como professores, alunos e equipes

---

dade de organizar esse nível de ensino em ciclos (parágrafo 1º, art. 32) – o que é muito diverso entre os estados da federação –, nesta pesquisa, serão adotados os termos anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Fundamental II ou fase de ensino (tal como pregam as DCNEB), ou, ainda, simplesmente, segmento. Isso se dará apenas para evitar repetir sempre as mesmas palavras.

3. As políticas públicas municipais fogem ao escopo do presente trabalho e, por essa razão, não foram nele estudadas.

gestoras vivem seu cotidiano nesse segmento de ensino, os problemas que enfrentam e as sugestões que têm para superá-los.

O presente artigo é composto de cinco partes. A primeira, de cunho teórico, mostra que há nos anos finais do Ensino Fundamental uma dupla especificidade: a da escola frente a essa fase de ensino e a dos alunos que a frequentam a partir dos 11 anos de idade. Na segunda parte, faz-se uma explanação dos procedimentos metodológicos. Na terceira apresenta-se e discute-se as políticas públicas federais ou estaduais para esse segmento de ensino. A quarta mostra, com base nas estatísticas educacionais, como o Ensino Fundamental II se apresenta no país. A quinta e última parte explicita os resultados do estudo exploratório. O capítulo encerra com algumas reflexões que possam levar a novos estudos sobre tema tão central e, paradoxalmente, tão pouco estudado.

## **1. Os anos finais do Ensino Fundamental**

### **1.1. A adolescência como etapa e condição de vida**

Já há relativo consenso nas Ciências Sociais de que as diversas etapas do ciclo de vida – infância, adolescência, mundo adulto, velhice – são construídas socialmente, isto é, variam não só no tempo e no espaço mas também na forma como são vividas e significadas. Não obstante, regularidades existem. A partir dos 11 ou 12 anos de idade, quando se entra nos anos finais do Ensino Fundamental, observam-se mudanças físicas, cognitivas, psíquicas e sociais nos estudantes. Essas mudanças ocorrem simultaneamente, sendo difícil precisá-las em termos do exato momento em que aparecem: para algumas crianças, as transformações físicas aparecem logo no início da pré-adolescência, ao passo que, para outras, esse processo só ocorre mais tarde, por volta dos 13 anos. Da mesma maneira, a possibilidade de pensar hipotética e dedutivamente, uma novidade em termos cognitivos, não se dá do mesmo modo entre todos os adolescentes, nem os interesses dessa faixa etária são iguais, pois variam ao longo do período e entre meninos e meninas de uma mesma idade. Mais ainda, convivem, em um mesmo indivíduo, percepções e atitudes por vezes contraditórias, provocando sensações de

estranhamento. No bojo de um mesmo ano escolar, convivem pessoas que, com a mesma idade cronológica, encontram-se em franco descompasso em termos de desenvolvimento. Essa visão choca-se de frente com a ideia de desenvolvimento que os professores costumam ter, ou seja, a de que:

A criança, ao se desenvolver, passa dos estágios mais simples aos mais complexos, chegando à idade adulta. As teorias na área afirmam que o desenvolvimento é ordenado para uma complexidade crescente. O desenvolvimento é definido como sequenciado e vai do pré-social ao social, ou do social ao individual, e do pré-lógico ao lógico. O vir a ser está ordenado, hierarquizado e previsto. (SALLES, 2005, p. 36)

Se essa visão sobre as etapas da vida permite o reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de proteção e de direitos, com a criação de diversos instrumentos de amparo à infância e à adolescência (caso, por exemplo, do Estatuto da Criança e do Adolescente, no Brasil dos anos 1990), ela implica considerar a adolescência/juventude<sup>4</sup> apenas como uma *fase de transição* a ser transposta para que se possa alcançar a fase adulta, percebida como o apogeu da existência. Essa ênfase na transição é perigosa porque comum a qualquer grupo etário e, ainda, por promover uma visão de juventude marcada pela negatividade, por aquilo que ela não é (SPOSITO, 2002). Além disso, diversos estudos na área da Sociologia (ABRAMO, 1997; BENDIT, 2000) e da Psicologia Social (LIEBESNY, 1999; SAWAIA, 1999; FARIA, 2002) têm se esforçado para mostrar que o desenvolvimento é mais bem descrito como um processo imprevisível, ora mais, ora menos longo, complexo e/ou aleatório (ATTIAS-DONFUT, 1996). Definir, portanto, a adolescência como período de transição é uma postura vista com ressalvas pela literatura atual, pois fazer isso

---

4. A Psicologia usa majoritariamente o termo adolescência, derivada do latim *adolescere*, que significa “crescer e entrar na vida adulta”, entendendo-a como a fase de vida que vai, aproximadamente, dos 10 até os 19 anos de idade. Já na área da Sociologia, prefere-se usar a palavra “juventude” para designar o aspecto social dessa fase da vida. Mas, em um e outro caso, é consenso que a juventude é mais ampla, pois é correntemente definida como sendo o período de vida entre 15 e 24 anos (BRASIL, 1998a).

[...] dificulta enxergá-los como sujeitos de direitos, com experiências e vivências tão importantes quanto as de pessoas que estejam em outras fases. Nesse caso, eles são definidos pelo negativo, pela ausência, pelo que buscam e não pelo que foram e são. Essa crítica alia-se à outra que é a que confere à vida adulta um caráter de rigidez e estabilidade. Esta aparece como a condição que se quer alcançar, entendida como a da estabilidade. Não leva em conta que o mundo está em permanente transformação, o que tem tornado todas as fases da vida mais instáveis que anteriormente. (CAMARANO, MELLO & KANSO, 2006, p. 34-35)

A adolescência tem, no entanto, especificidades que a tornam singular e fazem com que ela tenha significado em si mesma (SPOSITO, 2005). A proposta, segundo Sposito e Carrano (2003), é fazer uma distinção entre *condição* (entendida como o modo pelo qual uma sociedade constitui e significa esse momento do ciclo vital) e *situação* (que indica os vários percursos que o jovem experimenta, em decorrência de sua classe, gênero e etnia). Desse modo, a tendência tem sido pensar a adolescência como uma condição vivida em variadas situações em função dos contextos socioestruturais e socioculturais, bem como da posição social, do sexo e, inclusive, do próprio momento em que a pessoa se encontra no interior dessa fase da vida.

Há, assim, diferenças acentuadas entre se ter 11, 15, 19 ou 24 anos de idade (TARTUCE, 2010), em termos de mudanças de ordem física, cognitiva, social e emocional que, isoladamente, não definem a adolescência. Montemayor (1986) indica que, se a idade cronológica é um dos critérios para definir esse momento da vida, a adolescência não se restringe, de modo algum, aos anos juvenis. De igual modo, se a puberdade assinala mudanças físicas, não existe um critério biológico para determinar seu término. Se muitas e variadas conquistas psicológicas são obtidas na adolescência, não existem variáveis que definam quando se dá a entrada no mundo adulto. Mesmo sendo a adolescência um conceito jurídico, seu começo e seu fim não se encontram especificados na legislação. A noção de adolescência pauta-se, portanto – e sobretudo –, por parâmetros sociais, que regulam quando determinados eventos podem ser experienciados por um adulto.

## 1.2. Os anos finais do Ensino Fundamental: algumas especificidades

### 1.2.1. A constituição do Ensino Fundamental na legislação

A análise da atual configuração no Ensino Fundamental II no Brasil requer que se compreenda que sua constituição se deu no processo de democratização do ensino público, no esforço da expansão da oferta de vagas e nas tentativas de alcançar mais igualdade nos direitos à Educação. Desde a década de 1970, o Brasil mantém no mesmo nível de ensino crianças e adolescentes, uma organização na época estratégica para garantir uma Educação Básica de oito anos (dos 7 aos 14 anos de idade), que só veio se realizar com o advento da Lei 5.692, em 1971 (BRASIL, 1971).

Até então, o ensino obrigatório restringia-se apenas às quatro séries iniciais, conformando o que era denominado de Ensino Primário. A possibilidade de o processo educativo ter continuidade exigia que, na passagem do Primário ao Secundário, ficasse comprovada suficiente escolaridade. Essa exigência, prevista na Lei 4.024/61, instituiu legalmente o que já era prática: o exame de admissão ao Ginásio. A exigência desse exame representava um impedimento legal à articulação plena entre os dois segmentos – o Primário e o Secundário –, os quais deveriam, pelos próprios objetivos fixados na Lei, ser considerados como fases de um mesmo processo educativo de formação geral. Contava-se, assim, com um Ensino Primário e um Ensino Médio, esse último formado por duas etapas: o Ginasial e o Colegial. A consequência era uma drástica redução da parcela de alunos que, depois de concluírem o Ensino Primário, alcançavam o Ginásio e, ainda, graves distorções na oferta pública de oportunidades educacionais: as vagas nos Ginásios eram obtidas basicamente pela parcela da população em condições sociais e econômicas mais favorecidas.

Ao se instituir a escolaridade básica de oito anos, o fim do exame de admissão e a abertura do Ginásio a todos os egressos da Escola Primária, o Primário e o Ginásio foram agrupados em um mesmo nível de ensino, afastado do Colegial. Para que houvesse a integração efetiva do curso Primário ao Ginasial, vários fatores teriam que ser considerados, como:

[...] instituir uma nova concepção de escola fundamental destinada à educação de crianças e adolescentes. Essa escola reuniria, em realidade, culturas profissionais historicamente diferenciadas – os professores primários e os professores secundaristas – com níveis diversos de formação e salários, status e modos próprios de exercício do magistério. Demandava também a articulação do currículo, a adaptação do espaço à clientela escolar e adequação da estrutura administrativa e pedagógica da escola para o atendimento de um grande número de alunos. (SOUZA, 2008, p. 268)

Sem esse modelo de escola, o então Ensino de 1º grau continuava a ser uma justaposição desarticulada do Ensino Primário e do Ginásial. Apesar da Lei 5.692/71 determinar que o Ensino de 1º grau constituía uma instituição escolar única e contínua de oito anos, essa meta nunca foi realizada: não se alcançaram nem a necessária integração curricular nem a almejada integração do Ginásio com o Primário, que permaneceram realidades distintas. Essa descontinuidade retratava-se, nos anos 1980 e 1990, na reprovação e evasão generalizada entre a 4ª e a 5ª série.

A despeito de a Constituição Federal (BRASIL, 1988), de outubro de 1988, ter assentado os fundamentos orientadores do país, discutindo a Educação mais longamente do que todas as demais constituições brasileiras, o desafio feito à sua democratização, na concepção de uma escola para todos e de boa qualidade, não se efetivou. Mesmo após a aprovação da Lei 9.394/96, pela qual o Ensino de 1º grau tornou-se “Ensino Fundamental”, e o 2º grau, “Ensino Médio”, os problemas de descontinuidade e fracasso escolar persistiram.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 desencadeou algumas medidas importantes: (1) a constituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), para ser gasto apenas no Ensino Fundamental e com a remuneração de seus docentes; e (2) a elaboração e execução de um sistema nacional de avaliação. Essas duas medidas demonstravam a prioridade dada ao Ensino Fundamental e o desejo do executivo de exercer, dentre outros papéis, o de coordenador do processo de mudança da escola pública em âmbito nacional.

A LDB 9.394/96 estabeleceu também o regime de cooperação entre os entes federados na organização de seus respectivos sistemas de ensino, prevendo que os municípios devem dar prioridade à oferta de Educação Infantil e Ensino Fundamental, enquanto os estados devem se dedicar, progressivamente, a atender à demanda de Ensino Médio. A União fica encarregada de articular a política nacional de Educação, preservando a autonomia dos sistemas estaduais e municipais. Porém, essa descentralização do sistema educacional acabou, na prática, sendo bastante confusa, como se verá quando da análise das políticas públicas. Finalmente, vale ressaltar que a LDB/96 previa ainda que, em até um ano após sua aprovação, o governo deveria encaminhar ao Congresso, para votação, um Plano Nacional de Educação (PNE). No entanto, esse plano, que enumerava os desafios que se colocavam à Educação nacional, só viria a ser aprovado em 2001 e foi, de maneira geral, ignorado no país.

Em seu lugar, o governo apresentou, em 2007, o Plano de Desenvolvimento Nacional (PDE), cuja meta era promover reformas em todos os níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro, tentando torná-lo mais inclusivo e democrático. O PDE buscava, aparentemente, consolidar uma visão sistêmica da Educação, entendida como processo simultâneo de apropriação da cultura, de socialização e de subjetivação dos indivíduos. Para tanto, foi concebido para abrigar as várias propostas educacionais do MEC. Merece destaque o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que substituiu o Fundef e pelo qual todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil – creche e pré-escola –, Ensino Fundamental e Ensino Médio) passaram a ser contempladas, ampliando o volume de recursos federais nelas investido. Outro aspecto central do PDE foi a elaboração do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que, com base na aprovação e na média dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, permitiu que metas de desempenho fossem traçadas para cada rede de ensino e escola até 2022, quando se espera alcançar a média obtida pelos 20 países que melhor se colocaram na avaliação realizada em 2005 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Com o Ideb, o MEC passou a oferecer apoio técnico e financeiro aos estados e municípios que não atingissem os índices almejados.

O PDE foi alvo de inúmeras críticas, dentre elas a de ter sido concebido exclusivamente pela União, sem consulta a sociedade civil, movimentos sociais, órgãos representativos do magistério e docentes. Fortes críticas recaem também sobre o Ideb, que, na louvável tentativa de resolver o problema da má qualidade do ensino ministrado na Educação Básica, acabou por se tornar sua principal medida avaliativa. De fato, por pautar-se, basicamente, em notas obtidas em testes padronizados e nas taxas de evasão e de repetência, o Ideb secundariza, no entender de muitos, a cultura de cada escola, seus processos de aprendizagem, suas práticas educativas, as finalidades dos sujeitos envolvidos na escolarização. Outras críticas incidem no Fundeb, um ganho em termos de gestão, mas insuficiente, em termos de recursos, para resolver o problema do financiamento da Educação. Finalmente, a despeito de o PDE envolver ações para os professores, elas são, sobretudo, de caráter formativo. Condena-se, assim, a omissão quanto à carreira profissional dos professores, deixando de criar mecanismos para fixar os docentes em suas escolas para que possam, além de executar suas atividades rotineiras, estar presentes no dia a dia da unidade escolar e dela participar plenamente: de sua gestão, da elaboração e execução de seu projeto político-pedagógico e do atendimento às necessidades de sua comunidade (SAVIANI, 2007; VOSS, 2011).

### *1.2.2. Entre o oficial e o oficioso: as ambiguidades da política curricular do país*

Até o início da década de 1990, fiel à tradição federativa, a incumbência de elaborar orientações curriculares para as escolas estaduais, municipais e, inclusive, privadas era compartilhada por estados e, também, por municípios que contavam com redes de ensino, algo que era feito com base em algumas poucas, genéricas e amplas orientações provindas da União. Com a promulgação da Constituição Nacional e da LDB, esse cenário começa a se alterar quando o governo federal entende que a Educação do país deve passar a ser regida por princípios comuns. O currículo ocupa um lugar central nesse processo, pois lhe cabe especificar o perfil final do aluno que cumpre a trajetória escolar pretendida.

As reformas educacionais dos anos 1990 foram muito semelhantes em todos os países. Em geral, houve a adoção de um modelo centralizado de currículo, elaborado por uma equipe de especialistas, que especificou qual seria o conhecimento oficial do país. Além disso, o currículo foi associado a um sistema nacional de avaliação, de modo que o governo central pudesse verificar se o primeiro estava sendo cumprido nas escolas. No caso brasileiro, a elaboração de novas orientações curriculares resultou nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998), dirigidos, inicialmente, para o Ensino Fundamental e para a pré-escola e, posteriormente, para o Ensino Médio. Definidos como referências para a Educação Básica no país e capazes de fortalecer a unidade nacional e a responsabilidade do governo federal com a Educação, os PCNs nunca tiveram caráter obrigatório. Na prática, porém, eles se tornaram o currículo oficial da Educação Básica.

Os PCNs, amplamente difundidos no país, estão estruturados em áreas de conhecimentos: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. Salientam, ainda, a importância de todas as disciplinas tratarem de “temas transversais”, questões sociais consideradas relevantes e urgentes, como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual (BRASIL, 1998b). Como, até então, nas práticas escolares e sociais, as temáticas transversais tinham sido silenciadas ou abordadas de forma pouco clara, os docentes sentiram-se despreparados para incorporá-las às suas rotinas de trabalho e, em especial, para discuti-las em sala de aula. Os PCNs propõem também que o ensino deixe de reproduzir os saberes instituídos para formar nos alunos “competências”, entendidas como “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes, para responder a uma dada situação de modo satisfatório, tendo em conta o contexto em que está inserido” (GATTI, BARRETTO & ANDRÉ, 2011, p. 36). No entanto, ensinar por “competências” nunca fez parte dos cursos de formação docente, de modo que os professores permanecem sem conhecer seus fundamentos e sem a devida preparação para desenvolvê-las em suas práticas pedagógicas.

Em 2010, quando da Resolução nº 4 do CNE/CEB, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010a), surgem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB), hoje em vigência no país. Seguin-

do a LDB, manteve-se a necessidade de uma formação básica comum, articulada e complementada por uma parte diversificada, que leve em conta as peculiaridades de cada estado, município e/ou escolas.

A base nacional comum é formada por: Língua Portuguesa; Matemática; conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política (especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das culturas afro-brasileira e indígena); Arte (em suas diferentes formas de expressão, incluindo a música); Educação Física; e Ensino Religioso. Além disso, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (antiga 5ª série), deve-se dar aos alunos a possibilidade de estudar outra língua distinta do Português. A parte diversificada especifica o estudo das “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar”. Estimula-se a adoção de uma abordagem didático-pedagógica baseada na interdisciplinaridade e na contextualização, que assegurem a transversalidade dos conhecimentos disciplinares e dos eixos temáticos. A preocupação com a transição entre níveis de ensino e os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos reaparece:

A transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2010a, artigo 18, § 2º)

Com a aprovação das novas DCNEB, o Brasil dispõe, pela primeira vez, de orientações educacionais integradas e voltadas para todas as etapas da Educação formal, procurando garantir a continuidade da aprendizagem nos diferentes níveis que formam a Educação Básica, algo central, segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE). Mas essas orientações, menos do que prescrever um currículo, recomendam caminhos: valorizar a contextualização de saberes, considerar as experiências culturais no processo de ensino-aprendizagem, valorizar a formação para o trabalho, assegurar o acesso ao conhecimento a todos e, notadamente, aos grupos de alunos que se encontram em posições socialmente desvantajosas, superando as desi-

gualdades historicamente produzidas. Há, no entanto, certa ambiguidade no discurso oficial: ao mesmo tempo em que as DCNEB salientam que não lhes cabe definir um currículo nacional – estipulando grande parte dos conteúdos a serem tratados em cada ano/série e nível de ensino – pretendem assegurar o acesso ao conhecimento a todos. Mas de que conhecimento se está falando?

Essa é uma questão relevante porque, sem definir o que deve ser ensinado em cada etapa e ano escolar, não há como orientar o trabalho pedagógico, nem como verificar se o conhecimento foi apropriado por todos. Por outro lado, essa definição reduz, efetivamente, o espaço de autonomia de redes de ensino, escolas e professores. O dilema, portanto, é este: sem especificação curricular, não há como as escolas se saírem bem no Ideb, mas, com ela, não lhes será permitido considerar justamente o que mais se salienta nas DCNEB, ou seja, levar em conta e lidar com a variedade cognitiva, emocional, social e material dos alunos brasileiros, nos planos de ensino a serem desenvolvidos em sala de aula.

Além disso, o grande problema de propostas como as DCNEB parece estar na suposição de que elas serão apropriadas tal como foram concebidas, mesmo que nesse processo muitos educadores tenham – diferentemente do ocorrido com os PCNs – sido consultados. Novas diretrizes são sempre interpretadas pelas equipes escolares e especialistas das redes de ensino com base em seus conhecimentos, valores, condições de trabalho etc. e, nesse sentido, podem, inclusive, chocar-se com o que nelas se trabalha e, assim, gerar resistências de toda sorte. Conseguir uma única versão, consensualizada, do que se deve ensinar ano a ano nas escolas é algo raro e difícil (BALL, 2001).

No entanto, verifica-se, em boa parte do país, grande demanda por uma maior diretividade quanto ao quê ensinar e quando, tendo em vista as pressões para se alcançar as metas do Ideb. As novas DCNEB deverão, por isso, ser complementadas com “expectativas de aprendizagem”, nomenclatura mais aceitável do que “objetivos de ensino”, que se remetem à fase tecnicista dos anos 1970. As expectativas especificam, no entanto, a mesma coisa: os conhecimentos esperados ao final de cada série ou ciclo, mediante determinadas condições necessárias para que tais aprendizagens ocorram. Definir expectativas de aprendizagem nacionais não implica que todos os alunos estarão es-

tudando o mesmo conteúdo ao mesmo tempo, e sim que existem conteúdos básicos que todos devem compartilhar (GUERREIRO, 2012). Novamente, as críticas são muitas: os alunos mais frágeis em termos de experiências e conhecimentos serão os que provavelmente terão mais dificuldades para alcançar as referidas expectativas de aprendizagem, deixando de ver sentido na passagem pela escola; a noção de “expectativa de aprendizagem” precisa ser articulada aos conceitos de “competências” e “habilidades”, para evitar que professores ensinem conteúdos e seus alunos sejam avaliados por competências.

### 1.2.3. *Questões específicas dos anos finais do Ensino Fundamental*

Na literatura, nos poucos estudos que tratam do foco e da especificidade do Ensino Fundamental II, Mansutti *et al.* (2007, p. 29) defendem que “criar condições para que os alunos aprendam a estudar e sejam cada vez mais capazes de fazê-lo com autonomia é uma das prioridades do ciclo II”. Os novos recursos de pensamento que os estudantes desenvolvem nessa etapa constituem importantes bases para que os conhecimentos e habilidades adquiridos nos anos iniciais do Ensino Fundamental sejam ampliados e aprofundados, constituindo um repertório de saberes que favoreça a compreensão de sua realidade e da forma como nela se atua, permitindo a conquista de um novo grau de autonomia. Experiências que promovam a observação, a experimentação, o estabelecimento de relações entre fatos e acontecimentos, que agucem a curiosidade e a capacidade criativa e imaginativa são fundamentais não só para o desenvolvimento cognitivo dos adolescentes como também para que eles atribuam significado e importância à passagem pela escola (HARGREAVES, EARL & RYAN, 2001).

Durante os nove anos do Ensino Fundamental, as primeiras séries são ministradas por professores polivalentes, formados em Pedagogia ou Normal Superior, ou mesmo no Magistério em nível de 2º grau, que interagem durante todo um ano letivo com o mesmo grupo de alunos. Na passagem do 5º para o 6º ano, os alunos vivenciam experiências novas no cotidiano da escola: aumento do número de docentes, interação com professores especialistas, com níveis de exigência distintos, demandas de maior responsabilidade, diferentes estilos de organização social e didática da aula etc.,

que configuram uma estrutura escolar mais próxima daquela empregada no Ensino Médio. De fato, o Ensino Fundamental II mantém – como no Médio – a presença de diferentes professores especialistas, que têm como meta ampliar a complexidade com que os conteúdos são abordados. Assim, o que a princípio é somente uma divisão operacional que define o segmento educacional obrigatório no país (Ensino Fundamental) pode ser um aspecto que colabora para ocultar as especificidades dos anos finais do Ensino Fundamental no atual cenário educacional. Essa é uma situação bastante incomum no âmbito internacional, no qual os cinco primeiros anos de escolarização são denominados de “Primário” e os quatro seguintes e o Ensino Médio de “Secundário”, podendo haver a distinção entre secundário inferior e secundário superior (UNESCO, 2010b).

Nas pesquisas desenvolvidas nas últimas três décadas sobre a passagem do 5º para o 6º ano (CARVALHO & MANSUTTI, s/d; DIAS-DA-SILVA, 1997; LEITE, 1993; PRATI & EIZIRIK, 2006; ROSA & PROENÇA, 2003), muitas são as críticas à fragmentação observada no tratamento das disciplinas no Ensino Fundamental, o que dificultaria a transição do 5º para o 6º ano, uma questão que merece análise mais acurada. Efetivamente, a figura do professor polivalente, por si só, não garante uma abordagem integrada das disciplinas, pois essa é uma forma de trabalhar que não predomina nos cursos de licenciatura e está também ausente em sua atuação profissional: eles continuam a dividir o tempo escolar entre as diferentes disciplinas, as quais permanecem sendo apresentadas de maneira separada aos alunos. Sendo assim, parece que as rupturas (fragmentações) observadas se passam, notadamente, na interação dos alunos com novos professores que, agora, são em maior número e muito diferentes entre si.

Como cada docente acompanha o aluno apenas na disciplina que ministra, as demandas dirigidas aos estudantes acabam sendo pouco planejadas e raramente articuladas. Prevalece, ainda, o entendimento de que a necessária organização dos estudos e das lições é responsabilidade dos alunos. Os deveres de casa, por exemplo, não são mais para o dia seguinte: devem ser entregues em intervalos variados, que demandam maior atenção e organização. Mas nem sempre existe nas escolas quem assuma a tarefa de orientar e acompanhar os discentes nessas novas atribuições.

Dias-da-Silva (1997) observou que os professores não só desconsideram o que os alunos já sabem a respeito dos conteúdos propostos como também minimizam sua bagagem cultural e subestimam seus hábitos escolares e suas atitudes, ignorando a importância de rever os conteúdos já trabalhados nos anos iniciais. Na verdade, os docentes consideram que a prática pedagógica até então empregada é um aspecto que dificulta a aprendizagem, a despeito deles mesmos usarem vários procedimentos didáticos que contribuem para o fracasso escolar:

Desde a ausência de feedback à tarefa e aos cadernos, até a chamada impessoal e disciplinadora; desde a falta de troca entre os pares até a ausência de estabelecimento de estratégias metacognitivas; desde a ditadura do livro até a fragilidade das questões formuladas nas provas; desde a falta de interdisciplinaridade até a ausência de integração com conteúdos partilhados pelas crianças. (DIAS-DA-SILVA, 1997, p. 127)

Em estudo mais recente, Carvalho e Mansutti (s/d) ressaltam que os docentes do Ensino Fundamental II não avaliam que os alunos chegam aos anos finais com um domínio de conhecimentos aquém do desejável e não fazem uma análise consistente de como se dá o ensino nos anos anteriores. Com isso, favorecem a repetição de conteúdos ou a introdução de temáticas sem vínculo com o que o aluno já estudou, de modo que o sentido do conhecimento se perde. Elas destacam ainda que os professores desse segmento de ensino, preocupados em cumprir o programa, percebem os alunos como “imaturos, indisciplinados e sem base”. As autoras questionam, assim, a capacidade formativa da escola na construção da identidade e do projeto de vida dos alunos adolescentes.

A queixa generalizada de que os alunos chegam ao 6º ano sem os conhecimentos mínimos esperados tem assumido proporções cada vez mais preocupantes. Tomando a escrita como exemplo, em enquête realizada pelo EducaRede (MANSUTTI *et al.*, 2007), 28% dos professores que responderam à pesquisa disseram que os alunos chegam ao Ensino Fundamental II sem saber escrever e 69% afirmaram que a maioria sabe escrever, a despeito de apresentar problemas sérios de conteúdo, ortografia, gramática e caligrafia.

Nessas condições, é fácil entender o conflito vivido pelos professores especialistas das séries finais do Ensino Fundamental II.

Confirmam-se, assim, as dificuldades na transição do 5º para o 6º ano na organização do conhecimento escolar, dos tempos e espaços, das metodologias de ensino e dos processos de avaliação adotados, condições objetivas sob as quais o ensino está estruturado. Por outro lado, as condições subjetivas dos professores e dos alunos também se fazem presentes nesse momento da escolaridade: os docentes questionam o significado de seu trabalho e os estudantes o sentido de se frequentar a escola.

Nesse sentido, a estrutura de funcionamento da escola para as séries finais do Ensino Fundamental, bem como as dificuldades decorrentes de os professores especialistas trabalharem em diferentes unidades escolares e nem sempre participarem dos mesmos horários de trabalho coletivos ou, inclusive, de nem sequer contarem com isso em alguns casos, não favorecem a articulação necessária para se planejar e executar formas eficazes de ensino. Como ninguém, nessas circunstâncias, é responsável pelo problema, não há como enfrentá-lo.

Muitas das dificuldades encontradas no Ensino Fundamental II estão relacionadas também à formação dos professores. Gatti *et al.* (2010) apontam que as grades e ementas curriculares de vários cursos de licenciatura oferecem mais da metade das disciplinas voltadas para “conhecimentos específicos da área”, enquanto as matérias diretamente ligadas à formação específica para a docência estão em torno de 10%. Isso evidencia que o professor especialista tem pouco contato com as questões pedagógicas durante sua formação e pouco preparo para lidar com as especificidades das séries finais do Ensino Fundamental, desconhecendo, provavelmente, as particularidades do aluno dessa faixa etária.

A formação continuada também não cumpre seu papel. Em pesquisa realizada por Davis, Nunes e Almeida (2011), por exemplo, observou-se que as 19 Secretarias de Educação consultadas tinham dificuldade em oferecer ações de formação continuada para os docentes especialistas, independentemente da disciplina que ministravam. Essas Secretarias priorizavam as áreas de Português e Matemática nos anos iniciais, em função de serem alvo de avaliações de sistema e comporem o Ideb. Prevaleciam, ainda, ações de

formação continuada voltadas para a figura do docente, desconsiderando, no entanto, seu contexto de trabalho. Poucas propostas eram dirigidas a grupos específicos de profissionais, com base na etapa de desenvolvimento profissional em que se encontravam, e raras aquelas realizadas em seus contextos de atuação. Nas ações formativas, o precário monitoramento e a insuficiência de avaliações somavam-se à descontinuidade de políticas e à desarticulação diante daquelas adotadas na formação.

## 2. Procedimentos metodológicos

Tendo em vista que esta pesquisa teve por objetivo estudar a situação dos anos finais do Ensino Fundamental, buscando obter um panorama amplo sobre como se constitui esse segmento de ensino nas escolas públicas do país, optou-se por investigar dados de natureza distinta. Procedimentos quantitativos e qualitativos foram utilizados para apreender: 1) as políticas públicas que incidem no Ensino Fundamental II; 2) seu cenário educacional do ponto de vista estatístico; e 3) a experiência de alunos, professores e gestores que vivenciam essa fase do ensino no cotidiano escolar. Essas três fases adotaram procedimentos metodológicos diversos, os quais serão explicitados separadamente.

### 2.1. Políticas públicas para os anos finais do Ensino Fundamental no Brasil

O mapeamento e a análise das políticas públicas referentes aos anos finais do Ensino Fundamental requerem um olhar atento a dois aspectos centrais: a) o conjunto da legislação que o regulamenta no nível federal e dos estados; e b) os programas e projetos originários do MEC e, ainda, aqueles desenvolvidos pelas Secretarias Estaduais de Educação (doravante denominadas SEEs).

Para empreender essa busca, lançou-se mão de pesquisa via internet: os websites do MEC e das SEEs de todos os 26 estados da federação e do Distrito Federal foram explorados. No que diz respeito à identificação das leis e dos programas federais voltados para o Ensino Fundamental II, a consulta ao site do MEC não foi tarefa fácil: depois de várias tentativas,

encontrou-se uma página eletrônica que faz um balanço da Gestão da Educação no período entre 2003 e 2010, elencando as ações do MEC para os diferentes níveis e modalidades de ensino, onde estão incluídos os 42 programas para a Educação Básica citados pela Secretaria de Educação Básica (SEB), mas também outros (BRASIL, 2010b).

Já em relação aos estados, verificou-se se havia, nas 27 páginas eletrônicas das SEEs, um link sobre o Ensino Fundamental. Em quase todos eles, encontrou-se um denominado “Educação” ou “Professores”, no qual se apresenta a concepção sobre esse nível de ensino. Já a legislação e/ou os programas/projetos que, porventura, incidem nessa fase da Educação Básica não se encontram, nos sites, classificados nessa temática. Geralmente, há um link próprio para cada uma dessas dimensões: a maioria dos websites conta com um sobre legislação, mas, em quase todos, a busca é ineficiente, uma vez que há uma listagem apenas com número de uma dada lei, decreto, resolução etc. sem, necessariamente, especificar se o documento é federal ou estadual. Assim, torna-se praticamente impossível, no meio de uma gigantesca relação numérica, encontrar aquilo que se procura.

Com relação aos eventuais programas e/ou projetos destinados ao Ensino Fundamental II, a diversidade é grande entre os sites: parte deles apresenta programas que são do MEC; alguns indicam projetos que são das próprias SEEs; outros, ainda, ambos. Pode-se afirmar, em um primeiro momento, que é quase inexistente o foco nos anos finais do Ensino Fundamental: alguns programas/projetos são destinados ao Ensino Fundamental em geral; outros falam em “jovens”, ou delimitam uma faixa etária, sem que o foco esteja na estrutura/organização do Ensino Fundamental II. Em outras palavras, quase não se encontra nos sites ação que seja explicitamente destinada a essa fase de ensino, de onde aparentemente se conclui não haver, nas SEEs, atenção particular a esse segmento.

As tentativas de elaborar investigações sobre políticas públicas de caráter mais amplo e qualitativo esbarram na falta de acesso a dados das SEEs e, em especial, de informações atualizadas, aspecto no qual se inclui o MEC. Daí a importância de buscar um contato nas SEEs dos 26 estados e do Distrito Federal a fim de ratificar (ou não) as hipóteses iniciais relacionadas a essa busca. Após um mês de espera, obtiveram-se apenas quatro respostas a esse

pedido, vindas dos seguintes estados: Paraná, Mato Grosso, Ceará e Maranhão. Decidiu-se, então, contatar as SEEs via telefones disponibilizados nos sites e, simultaneamente, pediu-se ajuda ao próprio Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) que se disponibilizou a enviar uma mensagem própria a todas as 27 SEEs, pedindo-lhes cooperação na pesquisa. Depois de aproximadamente seis meses, houve retorno de apenas duas SEEs (Tocantins e Sergipe). Outra entrou em contato com os pesquisadores, mas não enviou os materiais solicitados (São Paulo). Por fim, a pesquisa sobre as políticas públicas para o Ensino Fundamental II previa entrevista com o/a responsável por esse segmento de ensino na Secretaria de Educação Básica do MEC e entrevistas com as duas últimas e atual presidente do Consed à época da pesquisa, de modo a compreender como esse segmento de ensino tem sido abordado nesses órgãos<sup>5</sup>.

Assim, a análise das políticas públicas para os anos finais do Ensino Fundamental foi desenvolvida com base: 1) nas informações coletadas nos sites do MEC e das 27 SEEs; 2) nos dados mais sistematizados enviados por seis estados (Paraná, Mato Grosso, Ceará, Maranhão, Sergipe e Tocantins); e 3) nas entrevistas realizadas junto ao MEC e ao Consed. Deve-se ressaltar que, além dos seis estados que enviaram documentos mais detalhados e fidedignos, Brasília e Alagoas foram também mais consideradas na análise por possuírem sites bem estruturados e atualizados, com muitos arquivos para downloads.

## 2.2. Estatísticas educacionais dos anos finais do Ensino Fundamental no Brasil

O esforço de conhecer as particularidades do segundo segmento do Ensino Fundamental demanda debruçar-se, também, sobre as estatísticas educacionais referentes a essa fase da escolarização, pois elas ajudam a compreender alguns aspectos importantes da realidade educacional brasileira.

---

5. As ex-representantes do Consed serão identificadas como ex-presidente A e ex-presidente B. Já a presidente desse órgão e a coordenadora geral do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC serão assim denominadas, ressaltando-se que ocupavam essas funções à época da pesquisa.

No Brasil, o Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal<sup>6</sup>, fornece dados relativos à Educação Básica, cujas bases possibilitam realizar recortes com informações pertinentes aos anos finais do Ensino Fundamental.

A consulta às diferentes bases de dados que trabalham com a categoria Educação – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) e Censo Escolar, entre outros – revelou que, em função das diferentes metodologias de coletas de dados, existem diferenças nas informações quantitativas. Assim, neste trabalho, optou-se por fazer uso, principalmente, dos dados do Censo Escolar 2010 (último disponível no decorrer da pesquisa), bem como dos indicadores e sinopses realizados a partir deles, disponíveis no site do Inep. Algumas séries históricas, com base nas sinopses do Censo Escolar disponibilizadas pelo IBGE em seu site, serão aqui também aproveitadas.

Para dimensionar e caracterizar a rede de ensino que atende o segundo segmento do Ensino Fundamental, foi construída para ele uma base específica, das bases originais de escolas e de turmas do Censo Escolar 2010. Fazem parte dessa base todas as instituições de ensino que possuem ao menos uma turma de curso regular dos últimos quatro anos do Ensino Fundamental, independentemente de ser série ou ano.

### 2.3. Algumas visões de alunos e professores sobre os anos finais do Ensino Fundamental

O trabalho de campo buscou coletar alguns dados primários sobre anos finais do Ensino Fundamental, na tentativa de levantar hipóteses para futuros estudos. Esta pesquisa, devido a sua natureza exploratória, não se destina a generalizações: pretende apontar questões nodais relativas a essa fase

---

6. Todas as escolas das redes pública e privada respondem ao Censo Escolar por meio do preenchimento de questionário padronizado do Educacenso. É com base nas informações captadas pelo Censo Escolar que o Inep atualiza, anualmente, o Cadastro Nacional de Escolas (DINIZ, 1999).

de ensino, mediante a apreensão de como professores, alunos e equipes gestoras veem seu cotidiano nessa fase de ensino.

Foram pesquisadas quatro escolas: duas na região metropolitana de São Paulo (São Paulo) e duas na cidade de Maceió (Alagoas). A escolha dos estados não obedeceu a nenhum critério, a não ser o de aproximar duas realidades diferentes no país. Para a seleção das instituições de ensino, procurou-se uma central e outra periférica em cada capital para que houvesse um mínimo de diversidade e contraste entre elas. As escolas foram contatadas por indicação e privilegiaram-se aquelas que concordaram prontamente em participar da pesquisa.

A coleta de dados foi feita mediante a aplicação de questionários para alunos do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental, a condução de grupos de discussão com alunos do 9º ano (N=10 por escola) e, também, com o mesmo número de professores (atuando nos anos finais do Ensino Fundamental), por meio de roteiros de entrevista previamente elaborados. De maneira geral, os instrumentos procuraram abarcar, no questionário, aspectos como: perfil do aluno; condições socioeconômicas; trajetória escolar; prática pedagógica do professor; aprendizagem; envolvimento do aluno com a escola; transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II; e questões específicas do Ensino Fundamental II. Nos grupos de discussão, a ideia foi alcançar uma visão geral sobre: a escola em que os alunos estudam/professores trabalham; a transição do primeiro para o segundo segmento do Ensino Fundamental; a passagem de criança para adolescente na escola; as razões pelas quais os alunos frequentam a escola; as peculiaridades percebidas pelos docentes no ensino ministrado nessa etapa da escolarização; e os aspectos centrais para que a escola seja um lugar interessante para estudar e aprender. As entrevistas com as diretoras ou coordenadoras pedagógicas foram realizadas para tentar apreender as questões curriculares no cotidiano escolar.

Os instrumentos foram pré-testados em setembro de 2011 e aplicados nas unidades escolares durante os meses de setembro e outubro.

Obtiveram-se 562 questionários, oito grupos de discussão e quatro entrevistas com diretor(a) ou coordenador(a) pedagógico(a). Os dados coletados no estudo exploratório foram transcritos, organizados e analisados.

As respostas dadas às perguntas fechadas do questionário foram tabuladas e sistematizadas em uma base de dados com uma análise estatística clássica. As informações obtidas por meio de questões abertas foram categorizadas *a posteriori* e os dados dos grupos de discussão (tanto com os alunos como com os professores) foram transcritos e sistematizados em relatórios, nos quais foram identificados alguns aspectos recorrentes, fato que indica sua importância, mesmo em realidades distintas.

### 3. Políticas públicas para os anos finais do Ensino Fundamental no Brasil

#### 3.1. Os programas do Ministério da Educação

Antes de descrever os principais programas do MEC que incidem na Educação Básica e, portanto, no Ensino Fundamental, deve-se destacar que houve, recentemente, uma política mais ampla para esse nível de ensino: o Ensino Fundamental de nove anos, que busca assegurar a todas as crianças um tempo mais longo na escola, de modo que elas tenham maiores oportunidades de aprender e de receber um ensino de boa qualidade. Dessa forma, aos 6 anos de idade a criança já deve estar no 1º ano do Ensino Fundamental, terminando-o quando tiver 14 anos.

Na procura de conhecer os 42 programas e ações do MEC para a Educação Básica mencionados em seu site, constata-se que eles não se encontram apresentados segundo algum critério, situação que impõe a necessidade de organizá-los de algum modo. Assim, aproximando-se da classificação proposta no Balanço da Gestão da Educação 2003-2010 (BRASIL, 2010b), alguns desses programas serão aqui apresentados<sup>7</sup> conforme a seguinte divisão:

- Programas de apoio e assistência ao aluno e à escola.
- Programas de valorização profissional e formação de educadores.
- Programas de inclusão digital e Educação à Distância.

---

7. Nem todos os programas serão aqui descritos. Optou-se por apresentar aqueles que, incidindo no Ensino Fundamental, o fazem a partir de uma perspectiva mais pedagógica.

- Programas de aumento da oferta educativa e de lazer nas escolas públicas.
- Programas diversos.

De todo modo, deve-se ressaltar, como mostrou Saviani (2009), que todos os programas do MEC (da creche à Educação Superior) fazem parte do PDE, iniciado em abril de 2007. Desde o lançamento do PDE, a operacionalização desses programas – ou seja, as transferências voluntárias e a assistência técnica do MEC aos estados, municípios e ao Distrito Federal – passou a estar vinculada à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE) e à elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), instrumento obrigatório para o estabelecimento de convênios entre a União e os entes federados.

No grupo dos “Programas de apoio e assistência ao aluno e à escola”, reúnem-se ações que subsidiam a escola com materiais e recursos financeiros e os estudantes com as condições mínimas para frequentá-la. O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) presta assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da Educação Básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, além de escolas privadas de Educação especial, desde que mantidas por entidades sem fins lucrativos. Já o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola) também provê assistência financeira às escolas e, igualmente, técnica. Esse plano gerencial procura incentivar e aperfeiçoar a gestão escolar democrática e inclusiva, auxiliando a escola a identificar os seus principais desafios e, com base neles, desenvolver e executar ações que melhorem os seus resultados. Para tanto, as unidades escolares recebem apoio técnico e financeiro para realizarem o diagnóstico de sua situação e desenvolverem um plano de ação elaborado com a participação da comunidade escolar. Se aprovado pelo MEC, esse plano recebe financiamento junto ao FNDE para sua execução. A execução, o monitoramento e a avaliação dos resultados alcançados cabem às próprias escolas e a suas respectivas Secretarias (estadual ou municipal).

Dentre as ações de natureza estritamente pedagógica, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o ob-

jetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura para alunos e professores, distribuindo acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. Já o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem por objetivo prover professores e alunos das escolas de Educação Básica das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal com obras didáticas, obras complementares ao currículo e dicionários da Língua Portuguesa, como apoio à melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, esse grupo conta também com ações voltadas para alimentação, transporte e saúde: Caminho da Escola; Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate); Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae); Programa Saúde na Escola (PSE);

Na categoria dos “Programas de valorização profissional e formação de educadores”, verificam-se, inicialmente, ações voltadas para os Conselhos Escolares, para seus gestores e, inclusive, para secretários municipais de educação. Outros programas e ações do MEC incidem sobre os professores, buscando atacar alguns dos problemas crônicos existentes no magistério, como os relativos à formação docente inicial e continuada, aos salários insuficientes, à ausência de planos de carreira atraentes e às condições de trabalho dos docentes. Dessa forma, os seguintes programas e ações foram estabelecidos, na expectativa de que, se atendidos, viessem a aprimorar a qualidade do ensino oferecido aos alunos: (a) o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que oferece cursos de formação inicial emergencial, na modalidade presencial, aos professores das redes públicas de Educação Básica; (b) a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, criada em 2003 para aprimorar a formação dos professores e alunos, atendendo prioritariamente docentes vinculados à Educação Básica dos sistemas públicos de Educação. Integram essa rede as instituições de Ensino Superior públicas, federais e estaduais; e (c) a Universidade Aberta do Brasil, um sistema integrado por universidades públicas, cuja prioridade é propiciar formação inicial para os professores da Educação Básica, que disponibiliza cursos superiores, na modalidade de Educação a Distância, para aqueles que encontram dificuldade de ter acesso a eles.

Finalmente, voltam-se exclusivamente para o Ensino Fundamental II os seguintes programas de capacitação continuada dos docentes que aí atuam:

o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II) – que, na verdade, integra a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – oferece formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática aos professores dos anos finais (do 6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, desde que em exercício nas escolas públicas. Trata-se de um curso de 300 horas, das quais parte é presencial e parte a distância, dedicada a estudos individuais em cada área temática. Há ainda a Coleção Explorando o Ensino, que trata de todas as disciplinas e apoia o trabalho dos professores em sala de aula, disponibilizando material científico-pedagógico para fundamentação teórica e metodológica nas áreas de conhecimento envolvidas na Educação Básica.

Em relação aos “Programas de inclusão digital e Educação a Distância”, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) volta-se para incentivar o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações (TICs) na rede pública de Ensino Fundamental e Médio, tanto da área urbana (ProInfo Urbano) como da rural (ProInfo Rural). Já o ProInfo Integrado busca proporcionar a inclusão digital de professores e gestores de escolas públicas da Educação Básica e a comunidade escolar em geral, integrando a distribuição dos equipamentos tecnológicos para as escolas (computadores, impressoras e outros equipamentos de informática). O e-ProInfo é um ambiente colaborativo de aprendizagem que utiliza a tecnologia da internet para incentivar a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações à distância (cursos complementares à distância e cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos etc.) que possam aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

O Programa Escola Aberta e o Programa Mais Educação são aqueles que se inserem no grupo de “Programas de aumento da oferta educativa e de lazer nas escolas públicas”. O primeiro incentiva as escolas públicas de Educação Básica que se situam em territórios de vulnerabilidade social a serem abertas nos fins de semana, oferecendo atividades educativas, culturais, artísticas e esportivas. O segundo tem por objetivo induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal aderem ao programa e, de acordo com seu projeto educativo, desenvolvem atividades de acompanhamento pedagógico, Educação ambiental,

esporte e lazer, direitos humanos em Educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e o uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e Educação econômica.

Finalmente, em “Programas diversos”, há as Olimpíadas: a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e a Olimpíada de Língua Portuguesa.

Como pode ser visto, não parece existir – ou se existe não consta em seu site – nenhum programa ou ação que se volte diretamente para os alunos que se encontram nos anos finais do Ensino Fundamental. Como o MEC percebe essa situação? De acordo com a coordenadora geral do Ensino Fundamental da SEB à época da pesquisa, as ações voltadas para os anos finais do Ensino Fundamental e até para outras modalidades de ensino vinham sendo discutidas por meio de Grupos de Trabalhos (GTs). No entanto, as discussões aí realizadas desviaram de seu foco, para centrar-se especificamente nos jovens de 15 a 17 anos, que já deveriam estar cursando o Ensino Médio, mas que permaneciam no Ensino Fundamental II (em franca distorção idade-série) ou tinham abandonado os estudos ou, ainda, haviam sido encaminhados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), sem que as redes de ensino soubessem como mantê-los nas escolas ou como recebê-los.

Na tentativa de minimizar a defasagem idade-série, a coordenadora geral do Ensino Fundamental da SEB informou que o MEC disponibilizou para os municípios e estados as Tecnologias Educacionais para a correção de fluxo, mediante adesão voluntária de estados e municípios que, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, são “Se Liga”, “Acelera Brasil” e “Alfa e Beto”, entre outros. Para os anos finais, o MEC oferece telecursos, os quais são elaborados pela Fundação Roberto Marinho.

O segundo GT, denominado “GT Fundamental Brasil”, discutiu a proposta de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental, uma ação elaborada pelo MEC, decorrente das novas Diretrizes Curriculares e que pretende formular e apresentar essas expectativas de aprendizagem da Educação Básica até o final de 2012, para serem debatidas na sociedade, via consulta pública, antes de enviá-las para os sistemas. Como informou a coordenadora geral do Ensino Fundamental da SEB à época da pesquisa, o

documento final deve detalhar aquilo que, por direito, os alunos devem ter construído após passarem nove anos na escola.

Diante das dificuldades de encontrar propostas curriculares adequadas para orientar o Ensino Fundamental II, o MEC apostou em “trocas de experiências” entre seus GTs, por acreditar ser essa uma estratégia efetiva de mudança para a realidade desse segmento de ensino, na medida em que se torna possível mapear experiências significativas e inovadoras, discuti-las e, posteriormente, publicá-las, respeitando, assim, a autonomia de estados e municípios na elaboração de suas propostas pedagógicas. Segundo a coordenadora geral do Ensino Fundamental da SEB:

Não é da competência do MEC ter uma proposta, seja de organização curricular ou de tempos e espaços, para as escolas brasileiras. Se fizéssemos isso, estaríamos desrespeitando a autonomia dos sistemas de ensino. O papel do MEC é abrir o diálogo e possibilitar a troca de experiências entre estados e municípios, fazer o mapeamento de experiências significativas e inovadoras e publicá-las.

Mesmo diante desse empenho do MEC em tratar como um todo o Ensino Fundamental, ainda não existem ações efetivas voltadas especificamente para o Ensino Fundamental II: os GTs são recentes e em nenhum deles o Ensino Fundamental II é alvo específico de estudo.

Eu observo que, de fato, a maioria das ações do MEC está voltada para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Do 4º ao 9º ano são como filhos do meio: ficam esquecidinhos do ponto de vista das produções e das ações de formação, que se encaminham daí para o Ensino Médio.

Como se pode ver, o MEC parece entender que sua função não é propositiva (algo que feriria a autonomia dos entes federados), e sim de divulgar e, eventualmente, selecionar projetos e programas para disponibilizar aos estados e municípios, caso eles o queiram. A maioria dos programas procura ter uma natureza abrangente, atingindo vários níveis e modalidades de ensino. No entanto, em alguns casos, eles são voltados para problemas espe-

cíficos, como os de reforço escolar e correção de fluxo. Do 6º ao 9º ano, há pouca coisa fora ações de formação docente, de modo que esses continuam sendo, pela ótica da União, anos esquecidos, comprimidos entre os anos iniciais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sem receber a mesma atenção dispensada aos outros.

A política educacional do MEC constitui-se, assim, como plano de ações que se dispersam entre os vários níveis de ensino, de forma pulverizada e sem foco específico (embora com ênfase na alfabetização), na louvável intenção de alterar a Educação brasileira. Dessa forma, é como se o MEC não tivesse claro para si mesmo quais são seus deveres e obrigações com a situação educacional do país, como aponta a ex-presidente B do Consed, “o MEC ignora as instâncias do estado e do município para chegar na ponta, na escola, que não é papel dele; o papel dele é política macro. Uma das questões centrais é discutir o papel do Ministério da Educação”.

### 3.2. A legislação e os programas das Secretarias Estaduais de Educação

A análise dos sites dos 26 estados e do Distrito Federal, aliada ao material recebido, permitiu construir uma visão genérica das políticas públicas do conjunto desses entes federados e, conseqüentemente, possibilitou apreender tendências. O texto que se segue encontra-se dividido em três partes: a primeira trata da legislação indicada nos diferentes estados; a segunda tem como foco a questão curricular; e, por fim, na terceira é feita uma descrição dos programas estaduais que incidem sobre os anos finais do Ensino Fundamental.

#### 3.2.1. *Legislação estadual*

A primeira observação que se pode depreender da análise dos estados refere-se à multiplicidade de documentos sobre as leis que, porventura, incidem sobre o Ensino Fundamental II: alguns deles enfatizam seu Plano Estadual de Educação, destacando metas a serem atingidas; outros dizem possuir deliberações/resoluções que estabelecem ou regulamentam normas/diretrizes para a oferta/funcionamento da Educação Básica e, mais es-

pecificamente, para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos; outros, ainda, indicam a existência de um Regimento Interno<sup>8</sup>.

Nos Planos Estaduais de Educação, destacam-se metas a serem atingidas, majoritariamente em relação a currículo, repetência, evasão, distorção idade-série e, consoante com a LDB 9.394/96, ampliação da jornada escolar. De fato, na descrição dos programas e projetos estaduais, a ênfase está na escola de tempo integral, com atividades no contraturno, um dos principais aspectos que podem incidir nos anos finais do Ensino Fundamental.

Percebe-se também na análise dos documentos pesquisados, que o foco dos estados (e do MEC) no que se refere ao Ensino Fundamental recaiu, na última década, em acrescentar mais um ano escolar a essa etapa de ensino, algo que acabou tendo impacto principalmente em seus anos iniciais. Encontraram-se apenas três estados que fazem referência às já mencionadas DCNEB e/ou às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (DCNEF), ambas de 2010. Um deles, no entanto, fazia-lhe oposição: um parecer do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul entende que a mudança curricular proposta por essas Diretrizes não pode se resumir à implantação do “bloco pedagógico” (ciclo dos três anos iniciais), normatizado pelas mesmas Diretrizes. Apoiando-se na autonomia dos sistemas de ensino prevista na LDB (Artigos 23 e 32), o documento pondera que,

[...] mesmo de caráter mandatório, a norma não é de implantação imediata, pois, no conjunto das diretrizes, a manifestação do Ministério da Educação (artigo 49 da Res. 7/2010) indica a necessidade de “consulta pública nacional” em articulação com os estados e municípios, relativamente à “proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do ensino fundamental”. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 3)

A ilustração desse conflito é importante, pois traz à baila, novamente, alguns aspectos acima mencionados: (1) em apenas três estados foi encon-

---

8. Um mesmo estado pode apresentar, simultaneamente, todos os tipos de documentos.

trado um diálogo com as Diretrizes Nacionais de 2010; (2) nesse caso, o impacto dessas Diretrizes diz respeito, basicamente, aos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente do 1º ao 3º ano; e (3) a autonomia dos estados – embora uma conquista da Constituição de 1988 – dificulta, frequentemente, a existência de foco em muitas ações.

Ainda em termos de legislação, há, em pouquíssimas situações, documentos mais pontuais que atingem específica – mas não exclusivamente – o Ensino Fundamental II, como é o caso de resoluções que dispõem sobre a função gratificada de professor coordenador (São Paulo)<sup>9</sup> e sobre os estudos de recuperação de alunos dessa fase de ensino (São Paulo)<sup>10</sup> e que criam, ainda, Salas de Apoio à Aprendizagem para a 5ª série (Paraná)<sup>11</sup>. Verifica-se, também, a garantia prevista em Plano Estadual de Educação (Mato Grosso, 2006, p. 21) da “figura do coordenador pedagógico e do coordenador de ciclo para a escola organizada em Ciclos de Formação, como suporte para a qualidade da aprendizagem no 1º, 2º e 3º ciclos”.

### 3.2.2. *Currículos estaduais*

No que se refere ao currículo e à forma de organizá-lo, podem-se encontrar, simultaneamente, regularidades nos diferentes entes federados e singularidades em cada um deles. Essa análise será apresentada com os seguintes tópicos: processo de elaboração, destaque, substância, organização e obrigatoriedade.

Há, claramente, nos últimos dez anos, uma tendência da maioria dos estados de elaborar referenciais curriculares para a Educação Básica e, mais especificamente, para o Ensino Fundamental. Geralmente, essa reestruturação vai ao encontro da Constituição Federal e das orientações e/ou normas provenientes do MEC. Em alguns casos (São Paulo), “a proposta curricular

---

9. Conforme Resolução 90 da SEE de São Paulo, de 19-12-2007 (SÃO PAULO, 2007).

10. Conforme Resolução 93 da SEE de São Paulo, de 08-12-2009 (SÃO PAULO, 2009).

11. O estado do Paraná só começou a implementar a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos em 2012 e, assim, ainda estava adequando a sua nomenclatura (PARANÁ, 2011a).

complementa e amplia as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais” (SÃO PAULO, 2008, s/p). No Mato Grosso, afirma-se que “a atual concepção de organização do currículo [...] [pode] orientar-se pelos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental, no sentido de desenvolver as ações pedagógicas, colocando em prática as Diretrizes Curriculares Nacionais” (MATO GROSSO, s/d).

Já o destaque que cada ente federado dá ao seu currículo é muito heterogêneo: alguns estados enfatizam os princípios que o regem, como “todos os sujeitos podem aprender” ou “as fases do desenvolvimento e interesses dos alunos”; outros, “o processo”, para salientar seu caráter democrático; há também aqueles em que o foco recai sobre o objetivo a ser atingido por meio da orientação curricular (“ações que rompam com a cultura da evasão e da repetência”, “ações para superar a escola seriada” e, ainda, que promovam “a formação científico tecnológica cultural”); e, por fim, existem os que põem em evidência a divisão entre parte comum e parte diversificada. Aparentemente, essas diferenças existem porque alguns estados possuem referenciais curriculares; outros contam apenas com grades curriculares. Daí resulta que o foco seja diverso.

É assim que, na substância do currículo, alguns estados apresentam conteúdos (nem sempre adjetivados como básicos ou mínimos) e/ou expectativas de aprendizagem e/ou habilidades e competências, às vezes por série/ano, para todos os componentes curriculares. Em certos casos, há não apenas essas indicações como também orientações didáticas e metodológicas de cada disciplina. As Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná são organizadas por disciplina e, embora não sejam únicas (em vista da necessidade de levar em conta as realidades locais), a orientação é que a distribuição do número de aulas para cada disciplina na Matriz Curricular respeite o princípio de equidade, uma vez que “não há fundamento legal ou científico que sustente o privilégio de uma disciplina sobre a outra” (PARANÁ, 2009).

De outra parte, outros desses entes federados parecem querer se afastar de qualquer resquício de um modelo baseado em conteúdos dispostos em grades curriculares, afirmando, assim, que seu currículo é trabalhado por área de conhecimento, de forma interdisciplinar e contextualizada. No Mato Grosso, por exemplo, a atual concepção de organização curricular:

[...] possibilita a prática interdisciplinar e contextualizada dos conhecimentos na área, e entre as áreas, permite também ao professor trabalhar os conteúdos de forma flexível, com autonomia e criatividade, sem ter que obedecer a linearidade dos conteúdos imposta pela antiga “grade”. A nova concepção também é definida com base no Projeto Político-Pedagógico, que deve ser discutido e definido de forma participativa. (MATO GROSSO, s/d, s/p)

No Espírito Santo, a elaboração de um novo currículo também segue a mesma direção:

A nova educação pretendida a partir do Novo Currículo certamente é mais ampla do que aquela contida no antigo projeto pedagógico. Antes, se desejava transmitir conhecimentos na forma de informações e procedimentos estanques; agora, se deseja promover competências gerais, que articulem conhecimentos disciplinares ou não. (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 7)

As Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental – séries e anos finais – do Distrito Federal parecem sintetizar todas as perspectivas descritas nos parágrafos anteriores. Fazendo uma crítica às diversas reformas curriculares empreendidas na última década, essas orientações afirmam que “não se percebe uma real efetivação identitária com o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, espaço em que o currículo ganha vida, o que pode estar na gênese da descaracterização desse importante documento, eixo do trabalho escolar” (DISTRITO FEDERAL, s/d b, p. 7). Partindo de princípios tais como a certeza de que todos os sujeitos podem aprender e necessitam de uma formação ampla, que leve em conta suas diferentes fases de desenvolvimento e seus interesses e, portanto, promova a aprendizagem de conteúdos significativos, organizados a partir de uma determinada ideia, de um eixo integrador, a SEE do DF propôs a reestruturação do currículo e elaborou sugestões de modificação, com a supressão ou introdução de conteúdos e/ou sugestão de seu novo ordenamento nas séries. Assim, no documento Orientações Curriculares (para as séries e anos finais), de aproximadamente 2009 (não há data precisa no documento: ela foi inferida a partir dos dados), afirma-se que:

[...] com o elenco de conteúdos propostos, foram indicadas as expectativas de aprendizagem para todos os anos e disciplinas dos ensinos fundamental e médio. Desta forma, ao apresentarmos os conteúdos relacionados às aprendizagens que esperamos que nossos alunos desenvolvam, estamos, também, as relacionando às reais possibilidades de construção de conhecimentos dos alunos em suas diferentes etapas de desenvolvimento cognitivo, afetivo, relacional. (DISTRITO FEDERAL, s/d a, p. 7)

Em meio às diferentes concepções apresentadas, são poucos os documentos referentes ao currículo que fazem menção explícita às diferentes fases do desenvolvimento cognitivo e/ou psíquico e/ou emocional e/ou social do aluno: o do próprio Distrito Federal e aqueles do Paraná, São Paulo, Mato Grosso e Alagoas. No Paraná, que está ampliando o Ensino Fundamental para nove anos apenas em 2012 (PARANÁ, 2011a), a preocupação parece ser a de superar a ruptura entre o 1º e o 2º segmento do Ensino Fundamental, ou seja, articular os anos iniciais aos finais, tal como afirma no documento enviado à equipe de pesquisa:

Assim, a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental deve balizar nossas discussões em torno da construção de um Projeto Político-Pedagógico que considere as especificidades da infância, as características do desenvolvimento das crianças e dos adolescentes em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, considerando a unicidade entre os anos iniciais com cinco anos de duração e os anos finais com quatro anos, compreendendo-os como um todo articulado de conhecimentos. (PARANÁ, 2011b, p. 2)

Defendendo a importância de a escola “abordar, em cada ano ou nível da escola básica, a maneira como as diferentes áreas do currículo articulam a realidade e seus objetos de conhecimentos específicos”, a Proposta Curricular de São Paulo destaca:

Não se deve, assim, estranhar que da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental as ciências estejam integradas na mesma disciplina escolar, englobando

também as linguagens adequadas para cada faixa etária. Na 5ª e na 6ª série, a ênfase está colocada na realidade mais imediata do aluno, com suas vivências e percepções pessoais, e também como tema para exercício do letramento propriamente dito e para o início da alfabetização científico tecnológica. Na 7ª e na 8ª série, a ênfase já se desloca para temáticas mais abrangentes e suas interpretações. (SÃO PAULO, s/d, p. 23)

O Distrito Federal parece ser o único que simultaneamente caracteriza a especificidade do alunado dos anos finais e anuncia o objetivo dessa fase de ensino:

A organização curricular no Ensino Fundamental – séries e anos finais – tem como principal finalidade ampliar o conjunto de competências e habilidades adquiridas pelos alunos ao longo dos quatro/cinco primeiros anos de escolarização. [...] Para que se efetive um trabalho, no qual professores e alunos tenham autonomia, possam pensar e refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e tenham acesso às novas informações, devem ser observadas questões fundamentais e específicas dessa etapa. (DISTRITO FEDERAL, 2008, p. 49)

As ex-presidentes do Consed entrevistadas neste estudo também ressaltaram a especificidade do momento de vida pelo qual passam os jovens alunos, além da enorme diversidade que os caracteriza. Porém, dizem, essa especificidade é difícil de ser compreendida pelos professores, por serem eles formados em cursos de Licenciatura que não têm, necessariamente, foco para essa idade intermediária entre a criança e o adolescente.

A questão fundamental é entender quem é esse aluno de 11 a 16 anos, pré-adolescente e adolescente. Hoje em dia, cada vez mais a gente percebe essa mudança, nas próprias teorias que discutem o ser humano, a adolescência acabou se esticando muito. Então, isso causa uma dificuldade do professor caracterizar quem é esse menino, que é uma criança ainda, mas uma criança com demandas de adolescente, que na realidade você não sabe caracterizar muito bem. (Ex-presidente A do Consed)

O adolescente... Ele [*o professor*] não tem preparo, não é fácil lidar com a meninadilha que tá chegando ao 6º ano, é diferente do jovem do Ensino Médio. Normalmente, em muitos lugares, Ensino Fundamental I e II estão na mesma escola, a biblioteca é diferente, as demandas são diferentes, o espaço físico não cabe nas pernas... Ou sacrifica a criança ou o jovem. Se eu pudesse fazer uma organização, eu acho que a gente teria que ter o Fundamental esticando até o 7º ano e você ter o 8º, 9º e EM num outro bloco, junto, e aí acho que facilitaria até na distribuição estado e município, município fosse até 6º, 7º ano. (Ex-presidente B do Consed)

Além da caracterização dessa faixa etária, esbarra-se aqui na articulação entre o que foi ensinado nos anos iniciais para uma criança e o que será ensinado para pré-adolescentes e adolescentes nos anos finais. Ambas as ex-presidentes do Consed tentaram, como secretárias de Educação de seus respectivos estados, promover essa articulação, por meio de cursos de formação conjunta para professores da 4ª e 5ª série (o que, aliás, implica uma relação bastante complexa, dado que elas pertencem, muitas vezes, a duas redes separadas: a municipal e a estadual) ou por meio de um foco maior na passagem do 5º para o 6º ano, no planejamento estratégico do estado. De qualquer forma, reconhecem a dificuldade de articular, organicamente, essa transição e a pouca atenção dada aos anos que a seguem:

A minha dúvida, que sempre fica, é que a gente [*Secretaria*] tinha pouca discussão em relação ao que trabalhar da 5ª à 8ª série, sabe? Mas eu entendo que tem uma especificidade aí, de 5ª à 8ª série, que não está bem posta, que não está bem discutida, enquanto tem-se discutido um pouquinho mais o Ensino Médio e as séries iniciais. (Ex-presidente A do Consed)

Seja nos estados onde houve municipalização do 1º ao 5º ano (mesmo que parcial, como é o caso de São Paulo), seja onde ocorreu em todo o Ensino Fundamental (como no Ceará), a integração entre anos iniciais e anos finais, necessária para que os jovens alunos “possam melhor organizar as suas atividades diante das solicitações muito diversas que recebem” (BRASIL, 2010a, artigo 29, § 2º, inciso II), ainda é muito difícil de ser concreti-

zada. Mesmo que a transição ocorra na mesma rede (isto é, mesmo que o Ensino Fundamental I e o Ensino Fundamental II pertençam ambos ao estado ou ao município), a articulação entre essas fases, no interior do Ensino Fundamental, parece ser um ponto ainda bastante vulnerável, situação que é fortemente ratificada por uma das ex-presidentes do Consed:

Quando ocorre a passagem do 6º ao 9º ano, a criança tem um choque muito grande. Nesse momento, há um “não me importo” com a criança muito grande [...] Ninguém se sente responsável por ninguém? Do 6º ao 9º ano, eu acho que é um choque! (Ex-presidente B do Consed)

A ex-presidente B do Consed pondera que a proposta de organização escolar por ciclos poderia recompor a ideia de bloco, de acompanhamento, pois “estabelece esse tempo maior de aprendizado, que acho interessante... Mas, em minha opinião, esbarra nessa lógica da organização da escola e na da formação do professor”. De fato, com relação à organização curricular do Ensino Fundamental, poucos estados informaram adotar ciclos: São Paulo divide o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano (Ciclo I) e do 6º ao 9º (Ciclo II); Mato Grosso organiza-o por ciclos de aprendizagem de duração trienal (infância de 6 a 8 anos; pré-adolescência de 9 a 11 anos; adolescência de 12 a 14 anos), tal como explicitado no documento enviado especialmente à equipe de pesquisa. Ainda conforme o mesmo documento, “cada ciclo atende a uma etapa específica de vida e a perspectiva teórico-metodológica que preenche os processos educativos em cada ciclo devem observar a coerência com essas etapas de vida” (MATO GROSSO, 2011). Pouquíssimos estados (Mato Grosso do Sul e Pará) indicam adotar progressão parcial da aprendizagem, a partir do 6º ano.

No que se refere à obrigatoriedade (ou não) das escolas seguirem as diretrizes emanadas do nível federal e/ou estadual, as possibilidades também são variadas no cenário nacional: a Constituição de Tocantins (artigo 127) estabelece que “respeitando o conteúdo mínimo do Ensino Fundamental, estabelecido pela União, o estado fixar-lhe-á conteúdo complementar, com o objetivo de assegurar a formação cultural e regional” (TOCANTINS, 2009). De outro lado, há um ente federado (Rio Grande do Sul), cujo Conselho Es-

tadual de Educação, tendo por base a autonomia pregada pela LDB às escolas, explicitamente “reconhece o direito de cada escola organizar livremente seu currículo ao elaborar o Regimento Escolar” (RIO GRANDE DO SUL, 2008, p. 1). Em São Paulo, a proposta curricular estadual constitui “o referencial básico obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual” (SÃO PAULO, 2008, s/p).

Vê-se, com base na explanação feita até agora sobre as legislações estaduais da última década e sobre o currículo, que há uma grande variabilidade no conteúdo e na forma em que eles são apresentados. Essa heterogeneidade em relação às diversas propostas curriculares é fruto da própria autonomia dos sistemas estaduais de Educação, prevista na LDB. Mas, se por um lado ela é salutar, no sentido de preservar as prerrogativas do sistema federativo, por outro, a autonomia gera uma intensa variabilidade de propostas e de ações, de modo que não se consegue alcançar nem mesmo uma pequena uniformidade no país. Ao mesmo tempo, torna-se difícil saber o que é obrigatório ou não em termos curriculares.

Tal variabilidade também parece indicar que, a despeito do regime de colaboração previsto pela LDB entre União, estados e municípios, há muita falta de articulação entre essas instâncias. Essa situação, aliás, foi muito mencionada pelas ex-presidentes do Consed, que lhe atribuem boa parte da desorganização encontrada nas escolas brasileiras.

Acho que falta clareza do que é o papel de cada um [*União, estados, municípios e Distrito Federal*]; acho que o MEC não tem clareza de qual é o seu papel, do ponto de vista de política pública: se ele tivesse clareza dessa definição macro da Educação, essa definição seria construída em termos de União, mas discutida e compartilhada com estados e municípios; haveria uma política pública geral. Temos um sistema com superposições de papéis, sem clareza... Acho que isso impossibilita muita política pública de conseguir chegar na ponta. (Ex-presidente B do Consed)

Nos documentos pesquisados, encontrou-se apenas um estado que demonstrou preocupação quanto à articulação entre entes federados no sistema de ensino, mas não se menciona a União, apenas estados e municí-

pios. Trata-se do Plano Decenal de Educação de Minas Gerais, elaborado em 2011:

[...] um plano estadual de educação que não esteja em sintonia, nem articulado com os planos municipais, se reduz a um instrumento burocrático, sem poder de orientar as políticas de transformação que a educação mineira demanda e incapaz de dar suporte ao processo de desenvolvimento sustentável do estado e dos municípios. Assim, tão importante quanto um plano que oriente a educação nos próximos dez anos é o próprio processo de elaborá-lo, que deve envolver todas as prefeituras, mobilizando escolas e organizações da sociedade civil, de forma que todos aprendam a planejar juntos. (MINAS GERAIS, 2011, p. 16)

Essas são questões a serem refletidas, e que dão margem a pensar que, da forma como está organizada a Educação brasileira, o que ocorre, na maioria das vezes, é a existência de programas e projetos pontuais, que nem sempre alcançam toda a rede escolar pública e geralmente são finalizados quando se muda a gestão governamental. Não existe uma base teórico-metodológica comum, não só porque cada partido tem uma visão diferente sobre questões técnicas, administrativas, financeiras e até mesmo pedagógicas, mas também porque a própria área acadêmica da Educação comporta uma gama variada de posições quanto ao processo de ensino-aprendizagem. Cada estado revela a sua intencionalidade quando da elaboração de um referencial curricular. Talvez pela complexidade que envolve o tema, é mais fácil encontrar programas e projetos pontuais, que não necessariamente demandam tantos anos para serem elaborados. Passemos a eles.

### 3.2.3. *Programas e projetos estaduais*

A pontualidade e a pulverização encontradas nos programas do MEC também se fazem presentes nos programas estaduais. Na verdade, é muito difícil ver a abrangência dos programas existentes no MEC capazes de incidir sobre o Ensino Fundamental II. Como dito anteriormente, os sites dos estados não indicam necessariamente se um determinado programa é esta-

dual ou oriundo de parceria com o governo federal. Parece, também, que nem todos os projetos porventura articulados com o Ministério aparecem de fato na web, o que dificulta uma visão macro das políticas de cada estado. “Mais Educação”, “Escola Aberta”, “Xadrez nas Escolas” e “Gestar I e/ou II” foram os programas federais mais citados pelos estados em seus sites, mas ainda assim sua recorrência é baixa, o que pode revelar a pouca incidência dos programas ou a falta de alimentação dos sites por parte dos estados. E, como se viu acima, somente o Gestar é uma ação específica para os anos finais do Ensino Fundamental.

Com relação aos programas dos estados, é possível dizer que existe entre eles certa recorrência: reforço/recuperação e correção de fluxo escolar estão entre os programas que marcam o Ensino Fundamental e figuram entre os poucos que se voltam ao Ensino Fundamental II. Todavia, não se pode confundir recorrência com tendência, já que somente quatro estados indicam oferecer o primeiro tipo de programa e dez, alguma ação que vise à superação da defasagem idade-série.

Alagoas, São Paulo, Paraná e Santa Catarina preveem ampliação do tempo de estudos na escola, de modo a ofertar aulas de reforço, geralmente para duas disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática. Em Santa Catarina, elas devem se articular respectivamente aos conteúdos de História/Geografia e Ciências da Natureza. Parte dos estados adotou essa iniciativa apenas para a 5ª série/6º ano, ampliando-a posteriormente para todos os anos do Ensino Fundamental II. Este é o caso do Paraná: a resolução de 2008 criou as Salas de Apoio à Aprendizagem, “a fim de atender os alunos da 5ª série do Ensino Fundamental, nos estabelecimentos que ofertam esse nível de ensino, no turno contrário ao qual estão matriculados” (PARANÁ, 2008).

Uma ex-presidente do Consed relatou que o objetivo desse programa era que os alunos conseguissem se apropriar daquilo que não haviam aprendido em anos anteriores, e não que se aprofundassem nos conteúdos da própria série. Para ela, o problema desse programa era o de não ter se estendido aos anos subsequentes à 5ª série, algo posteriormente sanado. A ausência de políticas e diretrizes específicas para o segmento do 6º ao 9º ano, aliada ao fato de a responsabilidade do Ensino Médio estar nas mãos das Secretarias Estaduais, fez com que o Ensino Fundamental tenha ficado “jogado

às traças” em termos de políticas, em sua visão. Na mesma direção, outra ex-presidente do Consed ratifica que “... do 6º ao 9º ano, a gente [o Consed] discutia muito, mas, como eu disse, só programas e ações pontuais”.

No que se refere aos programas de correção de fluxo, dez estados afirmam ter esse tipo de ação, mas em três deles a informação é vaga ou parece estar desatualizada. Alagoas e Pernambuco descrevem seus projetos em termos genéricos, sem precisar os níveis de ensino que atingem; já Amazonas, Maranhão e Minas Gerais fazem essa especificação: nos dois primeiros estados, os programas de aceleração de estudos são de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental; em Minas, o “Acelerar para Vencer”, em vigor desde 2008, destina-se a alunos com dois ou mais anos de distorção idade-série, com prioridade para os matriculados no 4º e no 7º ano.

Em Tocantins, cujo programa de aceleração da aprendizagem “Ensinar e Aprender” atua por meio de parceria estabelecida com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), “forma-se um grupo heterogêneo de origem do 6º ao 9º ano, ao qual se oferece a oportunidade de retomar aprendizagens fundamentais nas diferentes áreas do currículo, ao longo de dois anos letivos (turma de aceleração)” (TOCANTINS/CENPEC, s/d, p. 3). Aliás, a ex-secretária de Educação desse estado afirma que a ação de correção de fluxo é difícil de ser implementada no segmento do 6º ao 9º ano (diferentemente do que ocorre para o 1º ao 5º ano) pela falta de parceiros: “Mas até a correção de fluxo do 6º ao 9º ano, ela é mais complicada na lógica, né? Porque se entra nas especificidades, você tem que trabalhar as grandes áreas... E não tem muita gente trabalhando com foco nos anos finais”.

Já o Distrito Federal possui dois documentos atualizados sobre a questão da correção do fluxo escolar: as Diretrizes Pedagógicas – 2009/2013 (DISTRITO FEDERAL, 2008), em que já se anuncia em item específico a preocupação com essa temática e a publicação, em 2011, das *Estratégias Pedagógicas para a Correção da Distorção Idade e Série* (DISTRITO FEDERAL, 2011). A SEE afirma que houve tentativas anteriores para correção de fluxo, mas elas não garantiram a permanência exitosa dos alunos na escola, pois houve significativo percentual de evasão. Novamente, em reflexão crítica, atribui esse insucesso ao “distanciamento entre a proposta desses programas e as reais necessidades de aprendizagens dos discentes da rede pública

do DF” (DISTRITO FEDERAL, 2011, p. 2). Por isso – e baseando-se na legislação disponível (Constituição Federal, artigo 206; Lei 9.394/96, Art. 24; e Plano Nacional de Educação) –, a SEE enfatiza que “as classes de aceleração, nesse contexto, só se justificam quando atendem às reais necessidades dos alunos” (DISTRITO FEDERAL, 2008, p. 80-1) e propõe mudanças na maneira do professor olhar o aluno e, também, na prática pedagógica, por meio de “metodologias diferenciadas de comprovada eficácia, que privilegiem a diversidade e proporcionem a elevação da autoestima e do prazer de estar na instituição educacional” (p. 80).

Ainda sobre a questão da correção de fluxo, a atual presidente do Consed menciona o projeto “Além das Palavras”, que, pensado inicialmente para a elaboração de materiais e capacitação de professores do 1º ao 5º ano da rede estadual, foi expandido para atender aos professores do Ensino Fundamental II em Língua Portuguesa e Matemática.

O que parece ser realmente uma tendência da maioria dos estados é a progressiva expansão do tempo de permanência na escola por meio dos projetos voltados para a implementação de tempo integral, algo que, de fato, já estava previsto na LDB 9.394/96. Desse modo, seja por iniciativa própria ou parcerias com o MEC, os estados apresentam seus programas de “Escola Integral”, os quais preveem, em geral, atividades articuladas ao currículo, no contraturno. Quando essa iniciativa provém do apoio do MEC, muitas vezes se está falando do próprio “Mais Educação”. Dez estados indicam ter programas de “Escola Integral” e nove citam o “Mais Educação”, sendo que três (todos da região Sul) citam ambos. Os estados das regiões Sul e Sudeste são os que aparentam possuir mais iniciativas e ações relacionadas ao aumento do tempo de permanência na escola. No Paraná, por exemplo, as “Atividades Complementares de Contraturno” integradas ao currículo escolar deverão ser organizadas a partir de nove macrocampos, cuja operacionalização é detalhada em outro documento (*Manual de orientações do Programa de Atividades Complementares Curriculares em Contraturno*) (PARANÁ, 2012), a saber: aprofundamento da aprendizagem; experimentação e iniciação científica; cultura e arte; esporte e lazer; tecnologias da informação, da comunicação e uso de mídias; meio ambiente; direitos humanos; promoção da saúde; mundo do trabalho; e geração de rendas.

Dentre os programas estaduais, destaca-se ainda o “Projeto Preparação, Rumo ao Ensino Médio”, voltado para o 9º ano do Ensino Fundamental, segundo segmento, desenvolvido pela SEE do Ceará. Como diz o próprio nome, seu objetivo é potencializar a entrada no Ensino Médio por meio do fortalecimento da aprendizagem no último ano do Ensino Fundamental. Com foco nas habilidades de leitura, escrita e cálculo, há material estruturado (cadernos de professor e de aluno) para 12 semanas de aula (240 h/a), em oito disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Educação Física e Língua Inglesa (CEARÁ, 2011).

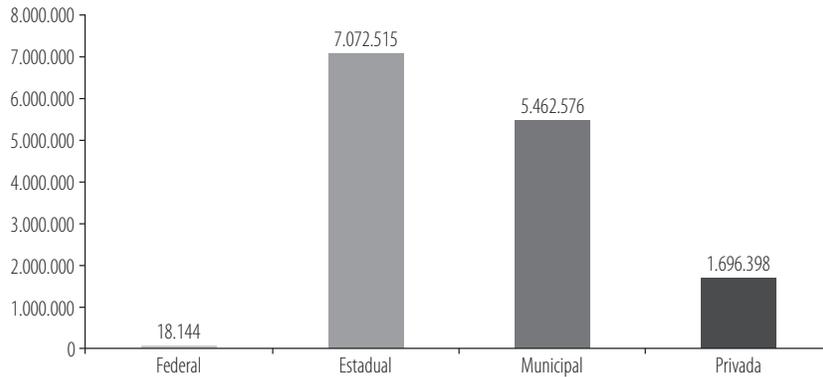
## **4. Estatísticas educacionais dos anos finais do Ensino Fundamental no Brasil**

### **4.1. Panorama atual dos anos finais do Ensino Fundamental**

Para obter uma dimensão do ensino brasileiro para as séries finais do Ensino Fundamental, vale destacar que essa etapa de ensino envolve 14.249.633 alunos distribuídos por 59.634 escolas. Em consonância com a LDB, que trata o Ensino Fundamental como um nível coeso de ensino, 71,6% das instituições escolares que possuem os anos finais do Ensino Fundamental oferecem também seus anos iniciais. Vale ainda mencionar que 38,4% dessas escolas contam com turmas de Educação Infantil e 35,3% com classes de Ensino Médio (MEC/INEP, 2010a). Localizam-se na zona rural 26,2% (15.616) das escolas de segundo segmento de Ensino Fundamental, do que se conclui que o percentual de escolas urbanas está acima de 70%.

Não existe no Brasil uniformidade sobre que instância administrativa se responsabiliza por essa fase de ensino, observando-se uma grande variação. Nota-se ligeira predominância pela administração das redes estaduais, que totalizam 49,6% das matrículas, ao passo que 38,3% pertencem às redes municipais e 11,9% à rede privada, como pode ser visto, em números absolutos de matrículas, no Gráfico 1.

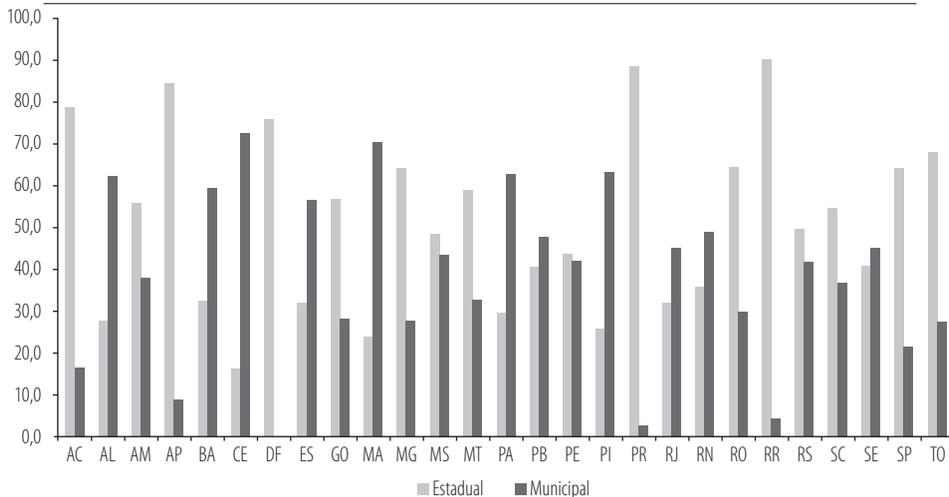
**Gráfico 1. Distribuição dos alunos de anos finais do Ensino Fundamental regular por categoria administrativa em 2010**



Fonte: MEC/Inep, 2010a.

O processo de municipalização dos anos iniciais de Ensino Fundamental foi expressivo em grande parte do país, não se podendo dizer o mesmo sobre os anos finais. A análise proporcional das redes de ensino por categorias administrativas mostra que existe um equilíbrio relativo no que se refere a quem pertence os anos finais do Ensino Fundamental, dado que em 13 estados predominam as redes estaduais (AC, AP, AM, DF, GO, MT, MG, PR, RO, RR, SC, SP e TO), com destaque para as redes de Roraima (90%) e Paraná (88%). Em oito estados, as redes municipais são mais expressivas (AL, BA, CE, ES, MA, PA, PI e RN) e, em outros seis, verifica-se o equilíbrio entre esses dois tipos de redes (SE, MS, PB, RS, RJ e PE), como pode ser visto no Gráfico 2.

**Gráfico 2. Distribuição percentual das escolas de Ensino Fundamental II regular nas redes estaduais e municipais por estado da federação**



Fonte: MEC/Inep, 2010a.

Os maiores percentuais de escolas vinculadas à rede privada estão no Distrito Federal (23,5%), no Rio de Janeiro (22,4%), em Goiás (15,3%), no Rio Grande do Norte (15,2%) e em São Paulo (14,7%). Notadamente em São Paulo, a rede municipal é pequena, 21%. De forma inversa, Ceará e Maranhão possuem mais de 70% da rede sob a gestão de municípios, situação que implica parcerias entre administrações para a implementação de políticas estaduais de melhoria de ensino. Nos estados em que se observa um equilíbrio entre as redes, supõem-se dificuldades na mobilidade dos alunos que, por diferentes motivos, precisam mudar de escola e, nesses casos, também com frequência, de rede de ensino, conforme comentado anteriormente, em depoimento de ex-presidente do Consed.

A infraestrutura das escolas que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental mostra diversos pontos frágeis e recoloca o debate dos investimentos em Educação: 39,2% dessas unidades escolares não possuem biblioteca, 40% não dispõem de quadra esportiva, 75,2% não contam com laboratório de Ciências e 77,2% não oferecem sala de leitura para uso dos alunos. Um

recurso didático presente na grande maioria das escolas (91,4%), por outro lado, é o DVD (MEC/INEP, 2010a).

Com relação às possibilidades de uso de recursos de informática e computador, o Censo Escolar 2010 revela uma situação menos inadequada: 29,9% das instituições de ensino não possuem sala de informática e 27,2% não contam com internet. Já a maior parte delas, 59,5%, faz uso de banda larga para acessar a rede. Um quarto das escolas do segundo segmento do Ensino Fundamental não possui computadores para uso de alunos (24,9%) e mais 10,9% têm, à disposição dos estudantes, menos de nove máquinas, o que implica um uso bastante limitado desse recurso. Apenas 13,3% das escolas contam com mais de 20 computadores para serem empregados pelos alunos, algo que fica muito aquém do esperado.

Relatar dados comparativos internacionais sobre a Educação é uma tentativa de situar o Brasil num cenário mais amplo, embora informações dessa natureza não sejam encontradas sobre a fase de ensino aqui investigada. A Unesco calcula um indicador de qualidade educacional (IDE)<sup>12</sup> e o Relatório de Monitoramento Global de EPT 2010 (UNESCO 2010a) apresenta o IDE de 128 países para os quais há dados disponíveis. Nesse quadro, o Brasil encontra-se situado em 88º lugar, portanto, entre países que ocupam posição intermediária no alcance dos objetivos propostos pela UNESCO (UNESCO 2010b). Cabe ressaltar que, na composição desse indicador, entraram dados da Educação Primária (anos iniciais do Ensino Fundamental) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas não se contemplam, nele, informações sistematizadas para o Ensino Secundário, muito menos para seu segmento inferior<sup>13</sup>.

---

12. O IDE proporciona uma medida de acesso à Educação e procura incorporar dados de equidade e qualidade, e compreende quatro dos objetivos da “Educação para todos” EPT: Ensino Primário universal (taxa de escolarização), alfabetização de adultos, paridade e igualdade entre sexos e qualidade da Educação (taxa de sobrevivência medida no equivalente ao 5º ano no Brasil) (UNESCO 2010a).

13. A nomenclatura que se encontra em documentos internacionais utiliza “Educação Secundária” para referir-se ao que, no Brasil, chama-se de segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Quando necessário separar, designam como inferior o primeiro e superior o segundo respectivamente.

Essas estatísticas comparativas, caso existam, não se encontram facilmente acessíveis<sup>14</sup>.

O Brasil tem hoje altas taxas de escolarização<sup>15</sup> para as crianças e os adolescentes na faixa etária que corresponde ao Ensino Fundamental. Em 2009, o percentual da população de 7 a 14 anos que frequentava escola era de 98% (MEC/INEP, 2009). Se o acesso ao Ensino Fundamental, tanto nos anos iniciais como nos finais, está bem equacionado no país, outros indicadores educacionais não se mostram tão favoráveis e não aliviam o debate sobre a qualidade do ensino ofertado às crianças e jovens brasileiros.

As matrículas na Educação Básica estão diminuindo no Brasil, especialmente quando se toma como base os últimos cinco anos nos quais se conta com dados disponíveis (2005 a 2010) em todos os níveis de ensino, como mostra a Tabela 1. A diferença dos dados de 2010 para 2005 representa uma diminuição de 6,2% na Educação Infantil e de 7,5% no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

**Tabela 1. Evolução da matrícula nos diferentes níveis de ensino da Educação Básica**

	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Educação Infantil	7.205.013	7.016.095	6.509.868	6.719.261	6.762.631	6.756.698
Ensino Fundamental	33.534.561	33.282.663	32.122.273	32.086.700	31.705.528	31.005.341
Ensino Médio	9.031.302	8.906.820	8.369.369	8.366.100	8.337.160	8.357.675

Fonte: MEC/Inep, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010b.

A mesma tendência foi observada ao recortar as informações para o segundo segmento do Ensino Fundamental, que perde 5,4% de alunos entre 2005 e 2010.

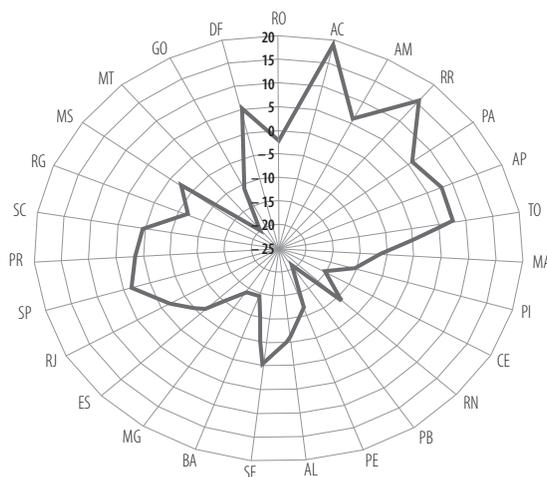
---

14. Também os dados para Educação Primária (anos iniciais) são precários, como consta do próprio relato da UNESCO: “Só foi possível calcular o valor do IDE para 128. Devido ao caráter incompleto dos dados, não se dispõe ainda de uma avaliação mais global” (UNESCO 2010a, p. 278). No caso do Brasil, por exemplo, o cálculo da taxa de sobrevivência foi realizado com dados de 2004 (UNESCO 2010b).

15. Taxa de escolarização é “a porcentagem dos estudantes (de um grupo etário) em relação ao total de pessoas (do mesmo grupo etário)” (Fonte: IBGE, 2009).

São vários os fatores associados à queda de matrículas na Educação Básica, que vão desde a diminuição da população na faixa etária até os efeitos dos programas de correção de fluxo. Mas vale notar que a segunda fase do Ensino Fundamental é a que apresenta o menor percentual de diminuição. Ao verificar a situação dos diferentes estados da federação, nota-se que, em parte deles, o número de matrículas aumentou, notadamente no Acre (19,4%) e em Roraima (15,7%). Já os estados que mais perderam matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental foram Paraíba (21%) e Mato Grosso (20%), ambos estando bem acima da média nacional, como elucida o Gráfico 3.

**Gráfico 3. Percentual de evolução de matrículas entre 2005 e 2010 por estado da federação\***



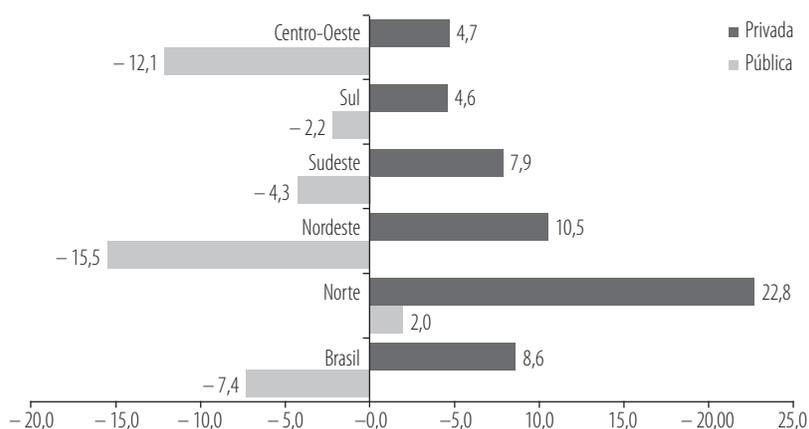
\* Os percentuais de alunos do sexo feminino e masculino não puderam ser identificados nesse estudo, uma vez que seria preciso elaborar uma base de dados apenas sobre os anos finais do Ensino Fundamental, com os microdados das bases de alunos do Censo Escolar, algo que deverá ser, posteriormente, realizado. Fonte: MEC/Inep, 2005, 2010b.

Cabe salientar, no entanto, que o acompanhamento das alterações de matrícula observadas no segundo segmento do Ensino Fundamental entre as redes públicas e privadas evidencia que a procura pelas particulares cresceu 8,6%. Em todas as regiões do Brasil, verificou-se essa mesma tendência (Gráfico 4), o que permite concluir que existe uma migração em direção às escolas da rede privada, a qual pode estar associada à melhoria econômica experimentada no Brasil e à consequente expansão da classe média. Esse movimento denota tam-

bém a desvalorização de que vem sendo alvo a escola pública, indicando que, em geral, e se possível, a população prefere matricular seus filhos em escolas da rede particular, que, a seus olhos, oferecem uma Educação mais consistente.

Em 2010, a taxa de reprovação no segundo segmento do Ensino Fundamental ficou acima de 10% no Brasil (12,6%), com um percentual maior (4%) do que a taxa do primeiro segmento, situação que evidencia a dificuldade de permanência, na situação esperada, em um sistema de ensino seriado. A rede particular tem a menor taxa de reprovação (5,2%), resultado que mantém forte articulação com as características socioeconômicas da clientela e com o tamanho das redes.

**Gráfico 4. Percentual de alteração nas matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental, entre 2005 e 2010, por região nacional e rede de ensino**



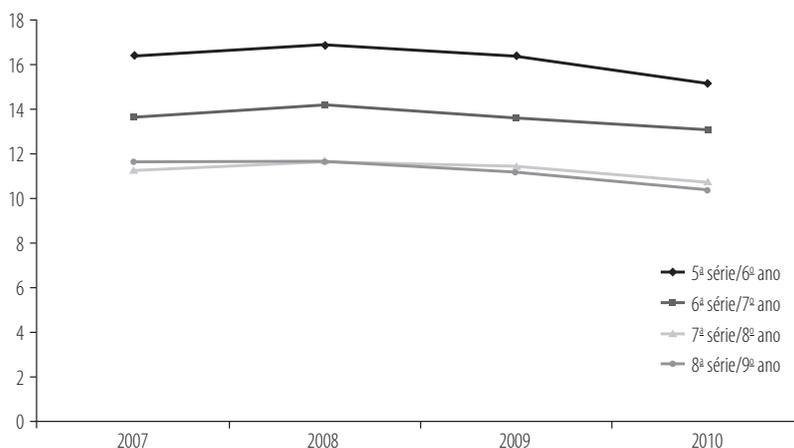
Fonte: MEC/Inep, 2010a.

Ao longo dos anos, a maior retenção de alunos (15,2%) no Ensino Fundamental foi encontrada na 5ª série/6º ano (Gráfico 5), série de entrada no segundo segmento do Ensino Fundamental, momento de transição entre duas formas distintas de organização escolar, como já descrito anteriormente. Esse dado aponta a importância do cuidado em ensinar os alunos a se organizarem e a se relacionarem de outra forma com o tempo escolar, com o conhecimento, com a aprendizagem, com os professores etc. No mesmo

Gráfico 5, observa-se que a 8ª série/9º ano tem a menor taxa de reprovação entre as séries finais (10,4%), muito provavelmente em função de que os alunos que chegam até esse ano do Ensino Fundamental já são aqueles que reúnem as melhores condições de aprendizagem e de sobrevivência na escola.

Entre as regiões do Brasil, não se observam diferenças significativas entre as taxas de reprovação. Não se pode dizer o mesmo dos estados de Mato Grosso (4,5%), Acre (6,1%) e São Paulo (6,5%), que ostentam as mais baixas taxas de reprovação para o segundo segmento do Ensino Fundamental. Cabe lembrar que Mato Grosso e São Paulo adotam políticas de ciclos de ensino, com o objetivo de garantir maior tempo de escolarização para os alunos, situação que pode não retratar fielmente as taxas de reprovação. No entanto, os dados de Mato Grosso mostram taxa semelhante à média do estado tanto na 5ª série/6º ano, como na 8ª série/9º ano. Já São Paulo apresenta uma taxa de 10% no último ano do Ensino Fundamental, momento em que o aluno conclui a última etapa do último ciclo. Rio Grande do Norte (18,9%), Mato Grosso do Sul (18,9%), Rio Grande do Sul (19,4%) e Sergipe (24,5%) registram as maiores taxas de reprovação no país. No caso de Rio Grande do Norte e Sergipe o quadro é, por outro lado, alarmante para a 5ª série/6º ano, uma vez que as taxas de repetência chegam a 29% e 32,4%, respectivamente.

**Gráfico 5. Taxa de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental, de 2007 a 2010**



Fonte: MEC/Inep, 2007, 2008, 2009, 2010b.

Outro indicador importante nas estatísticas educacionais nacionais é a taxa de distorção idade/série: o percentual de alunos de uma dada série/ano, com idade acima da esperada para cursá-la. O segundo segmento do Ensino Fundamental registrou taxa de distorção idade/série de 29,6% em 2010. Trata-se de um percentual bastante elevado, que impede qualquer comemoração diante de sua diminuição, que já era de 35,4% em 2006 (Tabela 2).

**Tabela 2. Taxa de distorção idade/série entre 2006 e 2010**

	2006	2007	2008	2009	2010
Ensino Fundamental	28,6	27,7	22,1	23,3	23,6
Anos iniciais	23	22,6	17,6	18,6	18,5
Anos finais	35,4	34	27,4	28,9	29,6

Fonte: IBGE, 2010.

A série histórica da taxa de distorção idade/série permite acompanhar uma mesma turma de alunos ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental. A turma que ingressou em 2007 na 5ª série/6º ano deveria concluir essa fase de ensino em 2010. No entanto, o que se observa, na Tabela 3, é que, já no ano de ingresso no segundo segmento do Ensino Fundamental, 36,7% do grupo têm idade superior à esperada e estão, portanto, defasados. Nos anos subsequentes, registram-se 27,8% (2008), 27,5% (2009) e 25,7% (2010). Se a defasagem de uma mesma turma diminui ao longo dos anos, tudo indica que isso se dá porque alunos que se encontravam fora da idade esperada continuaram sendo retidos ou já abandonaram a escola. Esse percentual não é pequeno, como se pode observar na Tabela 3.

**Tabela 3. Taxa de distorção idade/série por série escolar entre 2006 e 2010**

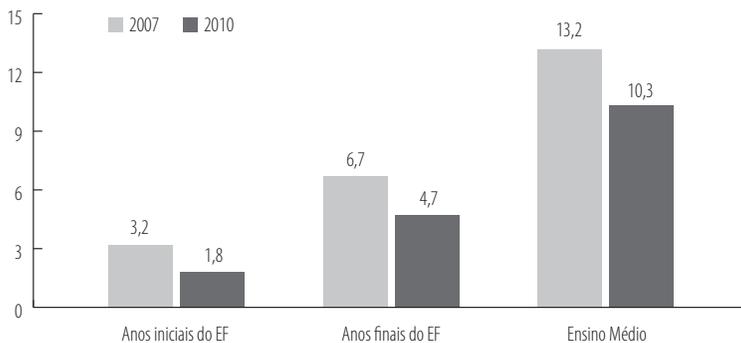
	2006	2007	2008	2009	2010
5ª Série/6º Ano	37,4	<b>36,7</b>	30,3	32,6	32,5
6ª Série/7º Ano	35,5	34,4	<b>27,8</b>	29,5	30,7
7ª Série/8º Ano	34,1	32,1	25,8	<b>27,5</b>	28,3
8ª Série/9º Ano	33,8	31,6	24,9	25	<b>25,7</b>

Fonte: IBGE, 2010.

A defasagem escolar acarreta problemas já conhecidos, que costumam desembocar em situações de fracasso escolar. Consequências como o inchaço das classes de Ensino Fundamental, a queda da autoestima dos alunos, a desmotivação por não estar acompanhando os pares, o alto custo por uma grande quantidade de alunos concluir o Fundamental em mais de nove anos etc., estão entre os maiores desafios da Educação brasileira e revelam a predominância de práticas seletivas, as quais se configuram como excludentes.

A dificuldade de permanência de parte significativa dos alunos no Ensino Fundamental também é sentida por meio das informações fornecida pelas taxas de abandono. À medida que aumenta o tempo de escolarização, cresce também o percentual de alunos que abandona a escola. Essa taxa, para o Ensino Fundamental, foi, em 2010, de 3,1% e, para os anos finais, de 4,7%. Esse percentual refere-se a 669.733 alunos entre 11 e 15 anos que desistem de seus estudos (MEC/INEP, 2010a). Não obstante, é importante ressaltar que esse tema vem sendo bastante debatido entre educadores, pesquisadores, gestores e políticos, observando-se que os resultados apontam, lentamente, para a diminuição dessas taxas, como pode ser visto no Gráfico 6. De 2007 para 2010, os índices de abandono nos anos finais do Ensino Fundamental caíram em 2%, mas continuaram significativamente mais altos do que a taxa dos anos iniciais. Programas como o Bolsa-Escola devem ter impactado nesses resultados, embora não possam responder, sozinhos, por eles.

**Gráfico 6. Evolução das taxas de abandono nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio entre 2007 e 2010**



Fonte: MEC/Inep, 2007, 2010b.

A diminuição da taxa de abandono foi sentida em todas as categorias administrativas, com destaque para as redes municipais, que apresentam os maiores percentuais, mas, também, as diferenças mais expressivas: entre 2007 e 2010, a queda foi de 2,5% (Tabela 4). Maiores diferenças são observadas entre as redes urbanas e rurais: enquanto a primeira perdeu 4,4% de seus alunos, a segunda registrou 7,1% de desistência escolar.

**Tabela 4. Evolução das taxas de abandono no Ensino Fundamental II por categoria administrativa entre 2007 e 2010**

	Estadual	Federal	Municipal	Particular	Pública	Total
2007	6,5	0,3	8,6	0,3	7,4	6,7
2010	4,7	0,1	6,1	0,2	5,3	4,7

Fonte: MEC/Inep, 2007, 2010a.

Da mesma forma, a diminuição da taxa de abandono foi verificada em todas as regiões do Brasil. Não se pode deixar de notar que, mesmo seguindo a mesma tendência, as diferenças entre as regiões são expressivas, como bem aponta a Tabela 5. O Sudeste é a região que apresentou a menor taxa em 2010 (2,5%), e o Nordeste, a maior (8%), ou seja, cerca de 340 mil alunos<sup>16</sup>.

**Tabela 5. Evolução das taxas de abandono no Ensino Fundamental II por região do Brasil entre 2007 e 2010**

	2007	2010
Norte	9,4	7,1
Nordeste	11,8	8,0
Sudeste	3,5	2,5
Sul	3,1	2,8
Centro-Oeste	6,9	4,4

Fonte: MEC/Inep, 2007, 2010a.

16. O total de alunos nos anos finais do Ensino Fundamental na região Nordeste em 2010 era de 4.237.486 alunos. (MEC/INEP, 2010a)

Analisando os resultados por estado da federação, destaca-se Mato Grosso, que abaixou sua taxa de abandono de 7,5%, em 2007, para apenas 1,6%, em 2010. Vale a pena investigar mais detalhadamente o que pode ter levado a essa expressiva alteração. Pernambuco, mesmo apresentando taxa muito alta, também reduziu significativamente sua marca nesse período: de 15,3% para 7,6%, deixando de perder cerca de 8% de alunos por ano. Alagoas foi o estado que obteve a mais alta taxa de evasão em 2010: 13,9%.

## **5. Algumas visões de alunos e professores sobre os anos finais do Ensino Fundamental**

Nesta parte, far-se-á uma breve caracterização das escolas e dos alunos pesquisados, com a ressalva de que, em um estudo com esse escopo (estudo exploratório, com pouco tempo de observação e entrevistas), a intenção da análise foi encontrar as percepções recorrentes entre os entrevistados, aquilo que perpassa os discursos – e não as possíveis diferenças entre eles, advindas da diversidade de cidades, escolas, características socioeconômicas e culturais etc. –, de modo que os pesquisadores entrassem em contato com a realidade concreta dos anos finais do Ensino Fundamental em quatro escolas do país. Essa visão geral não significa, de forma alguma, que os dados sejam generalizáveis.

### **5.1. Caracterização das escolas**

As quatro instituições que participaram deste estudo são vinculadas às redes públicas de ensino: em São Paulo, elas são estaduais e, em Maceió, uma delas pertence à rede estadual e, outra, à municipal. Para manter o sigilo quanto aos dados nelas obtidos, as escolas são aqui identificadas da seguinte forma: Escola 1-AL, Escola 2-AL, Escola 3-SP e Escola 4-SP.

Em Maceió, as unidades escolares são menores se comparadas às de São Paulo, especialmente em relação à Escola 3, que atende aproximadamente mil alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. As demais oferecem o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, e as escolas 2 e 4 disponibilizam, no período noturno, EJA.

As escolas de Maceió estão situadas em bairros distintos, sendo que uma delas (estadual) é de fácil acesso e conta com melhor infraestrutura tanto em termos de instalações como de materiais disponíveis, embora a conservação das quadras e laboratórios comprometa a sua utilização. Em São Paulo, a infraestrutura das escolas é mais satisfatória, entretanto, a Escola 4 não conta com laboratório de Ciências, e os de Informática têm apenas dois computadores em condição de uso. A Escola 3, ao contrário, é elogiada por professores e alunos por sua organização administrativa e condições de infraestrutura.

## 5.2. Caracterização dos alunos

Dos 562 estudantes que responderam ao questionário, 273 cursavam o 6º ano e 289, o 9º ano, sendo 55% paulistas e 44,5% alagoanos. A distribuição de sexo entre os entrevistados mostrou-se igualmente proporcional: 49,1% de meninas e 50,7% de meninos. No que se refere à cor (autodeclarada), a maioria identificou-se como branca (38,7%) ou parda (38,0%), seguida por pretos (18,3%). Amarelos e indígenas apareceram em menor proporção: em torno de 5%. Em Maceió, o número de adolescentes com defasagem idade/série é maior do que o de São Paulo no 6º ano e no 9º ano.

Com base nas respostas dadas às questões referentes aos itens de conforto e ao nível de instrução dos pais, foi construído um indicador de Nível Socioeconômico (NSE) dos alunos que permitiu separá-los em três grupos: NSE baixo (26%), NSE intermediário (61%) e NSE alto (13%), observando-se disparidades entre cidades, nas séries estudadas. Em Maceió, encontraram-se mais alunos de NSE baixo tanto no 6º ano (55%) como no 9º ano (31%). Vale observar que esse percentual cai significativamente, evidenciando a seletividade escolar que privilegia as experiências e os conhecimentos dos alunos de classe média. Em São Paulo, a amostra tinha menos alunos nesse NSE, mas a tendência é semelhante, visto que apenas 8% dos alunos com NSE baixo chegam ao último ano do Ensino Fundamental.

**Tabela 6. Condições socioeconômicas dos alunos pesquisados nas cidades de Maceió e São Paulo – 2011**

Condições socioeconômicas		6º ano do EF*						9º ano do EF*						Total	
		Maceió		São Paulo		Total		Maceió		São Paulo		Total			
NSE - agrupado	Baixo (E, D, C2)	73	55%	25	17%	98	36%	37	31%	13	8%	50	17%	148	26%
	Intermediário (C1, B2)	55	42%	96	67%	151	55%	68	57%	122	73%	190	66%	341	61%
	Alto (B1, A2 e A1)	4	3%	23	16%	27	10%	14	12%	32	19%	46	16%	73	13%
Total		132	100%	144	100%	276	100%	119	100%	167	100%	286	100%	562	100%

\*EF – Ensino Fundamental.

Obs.: Determinação do NSE utilizando todos os casos e uma interpolação para escolaridade não respondida (por Primário completo).

### 5.3. Análise dos grupos de discussão e questionários

O objetivo dos grupos de discussão era apreender as especificidades dos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, o que professores e alunos consideraram típico dessa fase de ensino e qual o sentido que atribuem a ela. No entanto, as discussões que se seguiram apenas tangenciaram tais aspectos, centrando-se em temas genéricos sobre Educação. A análise procurou recuperar o objetivo original a partir de dois focos: (a) a transição e as especificidades dos anos finais do Ensino Fundamental e (b) o sentido da escola.

#### 5.3.1. Foco na transição e nas especificidades dos anos finais do Ensino Fundamental

Três aspectos eram especialmente relevantes para os objetivos da pesquisa: os desafios que professores e alunos enfrentam no processo de transição; as ações desenvolvidas pelas escolas, no sentido de ajudar os alunos a se adaptarem às condições dos anos finais do Ensino Fundamental (professores especialistas, horários, uso de agenda); e a dinâmica da organização curricular e do trabalho pedagógico nesse segmento de ensino.

Falar sobre o que é específico dos anos finais do Ensino Fundamental não foi tarefa fácil para os professores, especialmente quando o tema era a adolescência e suas questões. Ao que parece, esse assunto não tem sido objeto de reflexão nessas escolas, predominando uma maneira estereotipada de apreender essa faixa etária. Os docentes destacaram apenas a necessidade de os alunos se adaptarem às várias disciplinas e aos diferentes ritmos de ensino, adquirirem hábitos de estudo, superarem dificuldades relativas à aprendizagem e, especialmente, o comportamento imaturo e indisciplinado, que, tal como veem, marca essa faixa etária.

As mesmas questões foram respondidas pelos alunos<sup>17</sup> com maior desenvoltura, apontando aspectos semelhantes aos relatados pelos professores no que se refere à questão pedagógica. Por outro lado, o conteúdo e a forma de abordá-lo foi significativamente diferente. A transição e a vivência no Ensino Fundamental II, na perspectiva dos estudantes, foram marcadas pelo aumento na quantidade de professores e de disciplinas, pelas dificuldades para se organizar no cotidiano escolar, e pelas transformações nas relações com os docentes. Aspectos complementares, de caráter mais pessoal, também apareceram: as novas responsabilidades em relação à escola e à família, o papel que a amizade assume na adolescência e a dificuldade de abandonar algumas práticas que, consideradas infantis, não deveriam mais ser empregadas no Ensino Fundamental II.

No que diz respeito à passagem do 5º para o 6º ano, professores e alunos disseram que as novas experiências vividas no cotidiano da escola e o maior número de docentes e de estilos de organização social e didática da aula complexificam a rotina escolar:

A gente sabe que eles sentem muitas dificuldades. A gente tenta fazer o possível por eles, porque é uma mudança bruta: de um professor, eles passam a ter, de repente, vários. E têm que se adaptar com toda a didática de professores diferentes. Então, alguns alunos, você percebe que eles têm uma boa adaptação e outros não. Então, você tem que chegar

---

17. Os grupos de discussão foram realizados apenas com alunos do 9º ano, como descrito anteriormente.

mais junto do aluno, porque ele está em um mundo novo. (Professora de Matemática, Escola 1-AL)

A dificuldade que eu tive foi que, até a 4ª série, eu tinha um só professor. E, de repente, a partir da 6ª série, passaram a ser vários professores, um saindo e outro entrando, cada um com uma forma diferente de ensinar. Então, não tem como a pessoa aprender direito. (Aluna, Escola 1-AL)

Estudos na área, como os de Dias-da-Silva (1997) e Carvalho e Mansutti (s/d), tinham indicado que essa passagem requer dos alunos ajustes às novas rotinas de tempo, de espaços, de exigências e de demandas provenientes da variedade de professores e disciplinas. Os docentes, diferentemente do esperado, não se detiveram a analisar as condições objetivas nas quais os estudantes aprendem a lidar com a transição do 5º para o 6º ano. Apenas uma passagem destaca a importância de orientar os alunos a se organizarem para o estudo, por meio do uso da agenda:

Existem muitos estudos sobre a síndrome da 5ª série. É uma mudança brusca, os alunos sentem muito. Tem uma falha que eu batalhei [*para mudar*]: que era para eles se organizarem e passarem a usar agenda. O que é bem difícil! Eles anotam no canto da apostila [...], não sabem nem onde anotar. Deveria ser enfatizado mais isto: ajudar os alunos a se organizarem melhor. (Professora de Ciências, Escola 3-SP)

Apesar de docentes e estudantes identificarem as dificuldades vivenciadas pelos alunos, notadamente na interação com os vários e novos professores, inexistiam ações sistemáticas para ajudar os alunos a se adaptarem às novas condições. Apenas a Escola 3-SP relatou algumas iniciativas, mas muito incipientes:

Aqui, na escola, quando as 5ª séries chegam, a direção faz uma reunião só com os pais desses alunos. Às vezes, nem os professores participam. Eles falam da estrutura da escola, de como cada um dos professores trabalha. Uma vez, tentamos, na primeira semana, receber os alunos de for-

ma diferente. Não entramos de sola, jogando matéria. Conversamos, nos apresentamos, brincamos um pouco. Foi bom, mas não fizemos mais. (Professora de Língua Portuguesa 1, Escola 3-SP)

O [antigo coordenador pedagógico] entrava na sala, falava que qualquer coisa era só chamar. O pessoal de 6ª e 7ª série gostava de se achar mais velho. Queriam mandar e bater! O coordenador falava que não ia deixar nada acontecer com a gente. Na 5ª série, ele era a única pessoa que orientava a gente... (Aluna, Escola 3-SP)

Os alunos da Escola 3-SP viam a participação da família como central no processo de transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, seja na organização das atividades, seja na preparação para lidar com a variedade de professores e disciplinas:

Para mim, foi difícil e pedi ajuda para meus tios e minha mãe. Ela me ajudou a organizar tudo. Tive apoio dos amigos novos que fiz na sala. Ajudou bastante o apoio que meus amigos e minha família me deram. (Aluno, Escola 3-SP)

Eu tive muita ajuda de minha mãe, porque ela foi professora de 1ª à 4ª série e trabalha com alunos até hoje. Ela é inspetora de escolas, do 1º ao 3º ano. Ela me ajudava a fazer os trabalhos. E ajuda até hoje no que tenho dificuldades. Na 5ª série, se não fosse ela me ajudar eu iria muito mal o ano inteiro. (Aluna, Escola 3- SP)

A estrutura e o funcionamento da escola em relação aos anos finais do Ensino Fundamental têm se mantido a mesma, irreduzível diante das dificuldades reais que os alunos vivenciam nesse processo, sem planejar formas mais adequadas de organização. Pesquisas desenvolvidas na década de 1990, sobre as então 5ª séries – atual 6º ano – (LEITE, 1993; NEVES & ALMEIDA, 1996; DIAS-DA-SILVA, 1997), já mostravam como esse período é árduo e cheio de obstáculos para muitos estudantes. Ao analisarem essa passagem como marcada por rupturas e reorganizações para alunos, pais e professo-

res, denunciavam a falta de sequência na estrutura curricular intra e entre séries. Para Dias-da-Silva (1997), a 5ª série (6º ano) é, em especial, considerada uma passagem sem os ritos devidos, sem nenhum tipo de preparação precedente nem para os alunos nem para os professores.

Pesquisas mais recentes (MANSUTTI *et al.*, 2007; CARVALHO & MANSUTTI, *s/d*) afirmam que esse quadro permanece o mesmo, algo que este estudo confirma: a equipe escolar não se responsabiliza e nem assume a tarefa de orientar e acompanhar os alunos para enfrentar as novas demandas, um vácuo que não se assume como tarefa da coordenação ou do corpo docente.

Outro aspecto abordado pelos participantes diz respeito ao descompasso entre as expectativas dos professores quanto aos processos de aprendizagem dos alunos e às condições reais que eles contavam para tanto. Observou-se uma queixa generalizada de que os discentes chegavam ao 6º ano sem os conhecimentos escolares e as habilidades básicas esperadas para essa fase de ensino, algo percebido por meio das defasagens significativas no aproveitamento escolar, que permanecem nas séries subsequentes:

A gente sabe que eles ainda vêm muito “verdes”, que eles precisam ser trabalhados, que é preciso resgatar os vários conhecimentos que não obtiveram. Um fato no qual eu sempre esbarro é a pouca concentração deles. Eu tenho alunos aqui muito inquietos, que não conseguem parar para entender, não querem entender. (Professora de Ciências, Escola 2-AL)

Percebo que, de alguns anos para cá, eles [*os alunos*] chegam à 8ª série com o raciocínio típico da 5ª série. A maturidade intelectual demora muito a chegar... Isso trava todo o nosso trabalho. (Professor de Matemática, Escola 3-SP)

A fala dos alunos, por sua vez, indica que, possivelmente, eles enfrentam dificuldades de compreender os conteúdos ensinados no Ensino Fundamental II:

Eles [*os professores*] podiam explicar como funciona a matéria de Matemática. Da 1ª à 4ª série, é só continha de mais, vezes e dividir. Quan-

do chega na 5ª série, só é coisa forte. Eles [*os docentes*] podiam explicar como funciona cada matéria, dizer: “Vou começar com isto, se faz deste jeito”. E não começar a atacar na lousa! (Aluno, Escola 3-SP)

Diante desses depoimentos, fica evidente a presença de percepções muito distantes sobre as mesmas questões: para os docentes, os alunos são despreparados, desinteressados, imaturos; para os estudantes, as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas à falta de planejamento dos professores e ao fato de ignorarem que mudanças de comportamento e de interesse são, na escola, resultantes do contraditório processo de passagem da infância para a adolescência. A discrepância entre o que os professores buscavam ensinar e os resultados da aprendizagem sugere, igualmente, que eles desconheciam os saberes prévios dos estudantes e as suas possibilidades.

A indisciplina também foi bastante enfatizada nos grupos de discussão dos professores<sup>18</sup>, aparecendo como causa das dificuldades de aprendizagem dos alunos e perturbador do trabalho docente – algo analisado por vários autores (DIAS-DA-SILVA, 1997; LEITE, 1993; ROSA & PROENÇA, 2003; PRATI & ELZIRIK, 2006; CARVALHO & MANSUTTI, s/d). A tendência é considerar que a imaturidade do 6º ano se transforma em comportamento desafiador nos anos subsequentes, causando indisciplina e questionamento da autoridade do professor:

Percebo que quando os alunos chegam à 8ª série, adquirem uma maturidade que é natural, é a idade do questionamento, da argumentação. Na 5ª série, quando você pergunta: “Não vai fazer? Por quê?”, eles respondem: “Porque não!”. Na 8ª série, ele responde: “Porque eu não quero! Não estou a fim! Não vou com a tua cara! Não gosto! Não sei!” (Professora de Língua Portuguesa, Escola 3-SP)

---

18. Dois fatores foram destacados pelos docentes como causas da recorrente indisciplina no contexto escolar: o regime de progressão continuada que, na sua visão, põe em xeque a autoridade do professor, e as famílias dos alunos, vistas como distantes e desinteressadas pela aprendizagem dos seus filhos depois que ingressam nos anos finais do Ensino Fundamental.

O professor acaba sendo tratado como uma pessoa igual. Então, o professor deixou de ter aquela imagem autoritária: eles vão bater de frente! Hoje, eles estão cada vez mais desafiadores, eles vão desafiar mesmo! Então, eles vão testando o professor até onde a paciência dele aguenta. (Professor de Geografia, Escola 4-SP)

Cabe destacar que os alunos também percebiam os desafios e os obstáculos enfrentados pelos professores na relação com os adolescentes, inclusive criticando seus pares por levarem os docentes a se desinteressarem por aqueles que querem aprender, prejudicando a aprendizagem da classe:

Não gosto é de ver alguns alunos que têm a oportunidade de estar aqui e ficam gazeando. (Aluno, Escola 1-AL)

Tem professores que fazem coisas legais, mas a falta de respeito atrapalha. (Aluno, Escola 3-SP)

Os professores desistem de fazer da matéria algo legal e começam a jogar texto na lousa, para quem não fez nada. (Aluno, Escola 4-SP)

Todavia, diferentemente dos professores, os alunos distinguiam a indisciplina que ocorria no espaço escolar daquela da sala de aula. No primeiro caso, ela era vista como decorrência das regras estabelecidas (ou não) pela gestão da escola e, no segundo, da atuação do professor ou do tipo de relação que estabelecia com os alunos. Há uma clara percepção das diferenças de poder e de força que despertam medo e respeito. Os alunos pareciam perceber que a autoridade docente, longe de ser imposta, é constituída no respeito mútuo e na competência profissional. Já os professores, na maioria dos relatos, não associavam a indisciplina como uma temática fundamentalmente pedagógica ou como um indício de que a intervenção docente não está ocorrendo a contento.

No questionário, foi perguntado aos alunos o que seria importante para que a escola se tornasse um lugar gostoso, agradável e interessante para estudar e aprender. Dentre os vários fatores levantados, o respeito às normas

de convivência apareceu com maior frequência nas respostas (25%), especialmente nas escolas de São Paulo (31%):

Deve haver respeito entre alunos e professores, Educação, regras, bom convívio social, vontade para aprender e interesse no ensino.

Nos grupos de discussão, surgiu o desejo por uma escola mais rigorosa, capaz de estabelecer normas de convivência que assegurem a disciplina adequada ao trabalho intelectual e central para que a escola venha a ser um lugar no qual se ensina e se aprende. Nenhuma pista sobre como constituir uma ordem democrática com a cooperação e participação ativa e institucionalizada dos alunos foi encontrada neste estudo, o que permanece como um desafio a ser enfrentado. Fanfani (2007) explica que nem sempre os professores conseguem garantir o reconhecimento da autoridade pedagógica diante dos alunos e, tampouco, encontrar soluções satisfatórias para definir e utilizar mecanismos (regras, regulamentos, dispositivos institucionais etc.) que favoreçam o trabalho docente e a obtenção dos objetivos propostos.

Foi inquietante notar que, nos grupos de discussão com professores, pouca atenção foi dada à adolescência e aos seus processos de transição social, emocional, cognitiva e biológica. Apenas três deles contextualizaram as transformações próprias dessa fase de vida:

É porque as fases são diferentes! Eles [*os alunos*], nessa fase da adolescência, estão com um turbilhão dentro deles. Eles eram crianças, tinham consciência de que eram crianças e o que podiam fazer como criança, e nessa transição não têm. (Professora de Matemática, Escola 1-AL)

A gente sabe que os meninos passam por um turbilhão hormonal, o organismo detém maior quantidade de hormônio, onde há toda uma modificação física e psicológica também. Então, isso aí, de antemão, é um desafio! O professor tem que observar isso com outro olhar! Saber que eles estão despertando pra tudo, não é? (Professora de Ciências, Escola 2-AL)

Essas falas, no entanto, não provocaram reflexões sobre o que a entrada na adolescência traz em termos de novos desafios para o cotidiano da escola e da sala de aula. A professora de Matemática da Escola 1-AL foi uma das poucas a expressar preocupação com as necessidades dos alunos adolescentes:

Então, alguém vai ter que acompanhar o adolescente. Eu, como professora, preciso saber como eu vou trabalhar com esse jovem, saber como ajudá-lo a canalizar essa energia que ele tem dentro dele para o bem dele, para o aprendizado dele. Agora, como fazer isso, a gente está engatinhando. É preciso estudar essa prática. (Professora de Matemática, Escola 1-AL)

A pouca sensibilidade dos professores para essas questões, tão fundamentais para os alunos, foi expressa claramente nas seguintes colocações:

Na 5ª série, tinha professores que, mal começaram o ano, tratavam a gente como adolescentes... Não lembravam que acabei de vir da 4ª série! Começavam: “Você não é mais criança!”. (Aluno, Escola 3-SP)

Realmente, eles [*os professores*] pararam de tratar a gente como criança. Eu gostava da 4ª série: era tudo bem mais fácil! (Aluno, Escola 3-SP)

Na perspectiva dos alunos, as características que marcavam a adolescência permaneceram constantes em suas falas, como bem descreveu uma aluna da Escola 3-SP:

Está mudando bastante... na adolescência mudamos bastante. Opção sexual. Estilo que vamos querer. Muda completamente! Algum adolescente que mexe com drogas... (Aluna, Escola 3-SP)

Os amigos, segundo os estudantes, assumiram um novo e fundamental papel nos processos de socialização: o grupo de amigos auxilia na adaptação nessa fase, notadamente quando se muda de escola, situação que aparece mais fortemente em São Paulo:

Quando eu fui para a 5ª série, eu mudei de escola. Um mundo completamente novo! Eu cheguei aqui e todos ficavam me olhando! Quase ninguém da minha escola veio para cá. Perdi vários amigos. Todos olham para você, achando você estranho. Senti medo... Nervosismo... (Aluno, Escola 3-SP)

O que ajuda a passagem da 4ª para a 5ª é uma grande quantidade de amigos de outra escola, tudo na mesma sala. Eu sei que é bom fazer novos amigos, mas é mais fácil quando você já tem os mesmos amigos, e só o professor vai ser novo. (Aluno, Escola 3-SP)

A relação com os amigos também foi salientada nos questionários: 43% dos alunos indicaram que essa convivência melhora do 6º ao 9º ano, uma percepção mais acentuada entre os que cursavam o 9º ano (46%). A responsabilidade foi outro aspecto destacado, sendo ela vista como central no processo de tornar-se jovem:

No começo, na 5ª, foi difícil. A passagem é meio difícil, porque você cria muitas responsabilidades, seus pais põem muitas expectativas em você e você se sente sufocado. (Aluno, Escola 4-SP)

Só que, aí, você fica mais livre e com mais responsabilidade. O peso é maior. (Aluna, Escola 4-SP)

O desejo de alcançar autonomia financeira pelo trabalho começava a ser um meio de conquistar maior liberdade, uma decisão difícil, pois os estudos eram também considerados importantes para os planos de futuro:

Acabamos crescendo e já queremos ter dinheiro próprio. Eu tenho vontade de trabalhar, mas está difícil! Tenho na minha mente que não vou sair da escola para trabalhar. Pretendo trabalhar... Vamos crescendo e vamos querendo outras coisas... Não sei explicar certinho... (Aluno, Escola 3-SP)

Para os professores, a percepção sobre os anos finais do Ensino Fundamental e a entrada na adolescência estavam claramente circunscritas aos

aspectos do cotidiano escolar, sendo pouco notado o momento de vida dos jovens. Quase não foram mencionadas as grandes e intensas transformações no alunado: a formação de laços com os pares de mesma idade, a definição de papéis sexuais e a forma como se dão as relações de gênero, o rompimento com o mundo infantil e a elaboração de valores próprios, a maior capacidade intelectual conquistada pelo raciocínio abstrato. Os desejos, as expectativas e a vivência da adolescência praticamente desapareceram diante da categoria “aluno”, um apagamento que interferia diretamente na forma como os conteúdos e os saberes eram tratados na escola, como bem expressou uma aluna da Escola 3-SP:

Com o passar do tempo, fui mudando e amadureci um pouquinho. Mas foi bom! É uma coisa da nossa vida! Na nossa vida passamos por várias mudanças! Ninguém vai se esquecer da 5ª série! (Aluna, Escola 3-SP)

### 5.3.2. *Foco no sentido da escola*

Nos grupos de discussão com professores e estudantes, algumas questões tinham como foco o sentido da escola e do conhecimento para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Docentes e estudantes destacaram a influência da família, alguns aspectos do trabalho docente (práticas pedagógicas, trabalho coletivo, integração/articulação das disciplinas) e a desvalorização social do magistério. De maneira não direta e explícita, trataram também da questão do significado e da funcionalidade dos conteúdos, remetendo a discussão ao currículo, isto é, à seleção e organização dos conhecimentos.

As falas dos professores e dos estudantes divergiram em vários aspectos quando o assunto era a relação dos jovens com a escola e com o conhecimento. No depoimento dos docentes, encontrou-se a tendência a homogeneizar e universalizar as formas de pensar, sentir e agir dos adolescentes, que, em sua opinião, desvalorizam a escola, têm poucas responsabilidades e não se preocupam com o futuro.

Os professores queixaram-se de que, para muitos alunos, a escola, que deveria representar um lugar de aprendizagem e de aprimoramento pessoal, era concebida única e exclusivamente como um ponto de encontro, um lugar de

convivência social. De fato, nas classes populares, a escola pública ainda é, muitas vezes, o único espaço possível de socialização e participação. Uma pesquisa realizada pelo Cenpec e pelo Instituto de Assessoria e Pesquisa em Linguagem (Litteris) (2001, p. 36) mostra que o adolescente vê a escola com um lugar de convívio social, razão pela qual, não por acaso, alguns professores se queixam de o estabelecimento de ensino ter se tornado apenas um lugar de encontros, quando deveria ser, sobretudo, um espaço para novas aprendizagens. Entretanto, o estudo enfatiza que “[...] o encontro é uma das condições necessárias para que as relações de ensino/aprendizagem sejam realmente frutíferas”.

Preponderou entre os docentes entrevistados uma visão do adolescente como alguém preocupado exclusivamente com o aqui e o agora e sem reflexão crítica do real. Já para os alunos – nas quatro escolas investigadas –, a importância conferida à escola e a preocupação com o futuro tiveram forte presença: ela era percebida como necessária para a realização de seus projetos de vida pessoal e profissional. Apesar de não terem enfatizado o espaço escolar como lugar de convivência, as relações sociais que lá se dão foram vistas como centrais.

Eu não sou obrigado a vir para a escola! Mas minha mãe diz que é pra eu ser alguém na vida! Ela me manda vir para a escola e, quando eu conto que eu não fui, que eu gazei, ela me bota de castigo. Mas sempre me incentiva a vir pro colégio. (Aluno, Escola 2-AL)

A gente precisa aprender! Em casa é legal e tal... Mas a gente precisa vir para a escola, senão vai faltar aquele conteúdo, senão você vai ficar ignorante! (Aluno, Escola 4-SP)

Para os alunos, frequentar a escola é preocupar-se com o futuro: a maioria acredita que, por meio do estudo, terá acesso a uma vida melhor (48,5%), pois aprenderá coisas novas (45%). A preocupação com o futuro, nesse caso, é vaga, funciona mais como um discurso conhecido e recitado, que revela a dificuldade em atribuir sentido aos anos finais do Ensino Fundamental durante sua vivência. Mesmo assim, as respostas dadas não confirmaram a hipótese, levantada pelos professores, de que os estudantes vinham à escola

apenas para fazer amizades e desfrutar da convivência com o grupo de amigos (0,2%), como mostra a Tabela 7.

**Tabela 7. Opinião dos alunos sobre a importância de frequentar a escola em sua idade**

		Total (%)
<b>Futuro</b>	Emprego	12,0
	Faculdade	2,0
	Ensino Médio	1,5
	Genérico	33,0
Aprendizado		45,0
Prazer		2,7
Amizade		0,2
Cidadania		1,2
Outros		2,4
Total		100,0

Notou-se também que os estudantes acabavam por associar o gosto (ou não) pela escola e/ou matéria à qualidade do trabalho docente: quando positiva, o corpo docente torna-se referência importante para os estudantes, algo também encontrado nos questionários. Para os respondentes, professores competentes e empenhados facilitam, em muito, a aprendizagem (38%), notadamente, quando fazem uso de boas estratégias de ensino (19%), passam lições de casa, trabalhos em grupo e ministram aulas práticas (13%). Os professores e suas estratégias pedagógicas apareceram, portanto, como centrais para o sucesso dos alunos na escola.

Para uma professora de Língua Portuguesa, a escola seria mais interessante e estimulante caso conseguisse desafiar os alunos:

Desafiar. Todos nós gostamos de desafio. Nosso aluno não é desafiado em momento nenhum: tanto faz ir à escola, como não. Ele não está motivado, a escola não é do jeito que ele quer, não tem autoconfiança: “Não vou fazer, é muito difícil”. O desafio é algo que cada professor, na sua matéria, deveria proporcionar. (Professora de Língua Portuguesa, Escola 3-SP)

Para essa professora, motivar o corpo discente é envolvê-los na aprendizagem de novos conhecimentos. Ela entende que, para aprender, não basta realizar atividades: é preciso que elas representem desafios, pois são eles que fazem avançar. Todavia, nos grupos de discussão, os docentes ressaltaram que essa não é tarefa fácil. De fato, a aprendizagem é um fenômeno complexo, que envolve aspectos emocionais, sociais e culturais que se articulam às condições vividas dentro e fora da escola. Nesse sentido, mobilizar os alunos para aprender constitui desafio para os próprios professores, como concluiu uma docente da Escola 1-AL: “Eu acredito que o desafio é reaprender a dar aula pra essa adolescência, porque não está fácil” (Professora de Geografia, Escola 1-AL). Outra professora desabafou:

Nós conhecemos os alunos, mas nós não sabemos como fazer. Os acadêmicos precisam sair de lá (dos gabinetes) e conhecer também. Nós precisamos de ajuda sobre como fazer isto, como fazer esta escola atrativa, como conquistar este aluno. Não é problema de aprendizagem, é de ensino, ou seja, somos nós que não sabemos mais como ensinar. (Professora de Língua Portuguesa, Escola 4-SP)

Os professores expressaram também dificuldades no contato com os colegas em termos de comunicação, troca de conhecimentos, busca de enriquecimento recíproco das respectivas disciplinas e, sobretudo, para realização de trabalhos integrados. Esse isolamento, por sua vez, segundo os docentes, impactava a formação dos alunos, já que as disciplinas lhes eram apresentadas de maneira estanque e fragmentada. O diálogo obtido na Escola 3-SP ilustra essa preocupação:

- Nós não temos um tempo para conversar sobre a ligação de cada matéria. A colega falou de crítica, que é preciso ensinar o aluno a ser crítico. Mas nunca conversei com essa moça a respeito de nossa área [...] não temos esse momento, que deveria ser no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). (Professora de Educação Física)
- Não tem um momento de encontro! Não estamos nos comunicando, pensando e trabalhando juntos. (Professora de Artes)

- E é óbvio que vai afetar o aluno! (Professora de Educação Física)
- Não que não seja vontade nossa! Temos vontade. No intervalo, aqueles 20 minutinhos, a colega vem e pergunta: “o que você está dando aqui?”. É sempre corrido [...]. (Professora de Língua Portuguesa 1)

Apesar da importância conferida às discussões sobre o sentido da escola, todos os docentes colocaram o magistério sob suspeita, já que se sentiam desrespeitados pela sociedade e pelos estudantes. Os alunos também acreditavam que isso acontecia com eles, percebendo que pouco significavam para os professores. Os grupos com alunos e professores ajudaram a esclarecer que as questões mais inquietantes eram de ordem educacional ampla, sendo difícil para todos identificar o que é específico dos anos finais do Ensino Fundamental e atribuir significado legítimo ao estudo e à aprendizagem. Nos anos iniciais, existe um interesse genuíno pelo conteúdo que se aprende: ler e aprender as operações básicas, ter noções das ciências da natureza e dos seres vivos e conhecer alguns acontecimentos importantes no desenvolvimento da cultura humana são reconhecidamente importantes para viver na sociedade atual.

No Ensino Médio, com grau maior de maturidade e conhecimentos, a função da aprendizagem formal e dos conteúdos parece ser mais legítima. O aspecto instrumental da Educação – como a qualificação para o trabalho – fica mais evidente e vincula mais fortemente a vida escolar à responsabilidade e às possibilidades de um futuro próximo, algo já distante do genérico “ser alguém na vida”. A relação com o conhecimento, entendida como valiosa para pensar o mundo, começa a fazer sentido: os jovens descobrem que para terem opiniões sobre o cotidiano, fazerem críticas sobre a sociedade, enfim, para “lerem o mundo atual”, precisam ter referentes que os embasem. Conhecer, pensar, criticar, argumentar de forma fundamentada, expor ideias com clareza etc. constituem habilidades que conferem significado à aprendizagem. Mas o que é específico dos anos finais do Ensino Fundamental?

Se os alunos não conseguem atribuir significado ao que lá aprendem, há, provavelmente, um descolamento dos interesses do cotidiano em relação à vida escolar, que é, em parte, responsável pelo desinteresse e pela desmotivação que geram defasagens nas aprendizagens esperadas, bem como a

evasão precoce da escola por parte dos alunos. Mais grave ainda é o fato de que alunos, professores, gestores, educadores e pesquisadores também não conseguem formular, clara e distintamente, sem se remeter a um futuro distante, qual é esse significado.

## Considerações finais

Para sintetizar as principais reflexões desenvolvidas nesta pesquisa<sup>19</sup>, dois eixos serão enfocados: (a) o das políticas públicas, que envolve, portanto, a União, os estados e os municípios e (b) o da gestão e organização das escolas, que sofre – ou deveria sofrer – impacto ocasionado pelas primeiras. Teórica e idealmente, as unidades escolares deveriam conjugar as políticas macro à sua autonomia, de modo a promover o acesso sistematizado ao conhecimento e o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e moral de seus jovens alunos.

O que se oferece, então, em termos de política pública para os anos finais do Ensino Fundamental? Viu-se que, apesar de ele ser, em seu conjunto, atendido por políticas e programas educacionais formulados pelo MEC e/ou pelas Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação, praticamente todas essas iniciativas se voltam para as séries iniciais e não contemplam as necessidades de alunos e professores do segmento de ensino que esta pesquisa foca. Encontrou-se, em apenas um caso, a presença de um objetivo específico para os anos finais do Ensino Fundamental, o qual é interessante retomar: o do Distrito Federal, que entende ser finalidade dos anos finais

---

19. Especialistas que participaram do painel deste estudo, com objetivo de debater os resultados encontrados e elencar proposições com foco em políticas públicas, em ordem alfabética: Ana Lúcia Lima (Instituto Paulo Montenegro), Angela Cristina Dannemann (Fundação Victor Civita), Ângelo Ricardo de Souza (Universidade Federal do Paraná), Bernardete Gatti (Fundação Carlos Chagas), Gisela Lobo B. P. Tartuce (Fundação Carlos Chagas), Maria Amabile Mansutti (Cenpec), Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva (Especialista em Gestão de Sistemas Educacionais), Mozart Neves Ramos (Todos Pela Educação), Paulo Alves da Silva (MEC), Regina Scarpa (Fundação Victor Civita), Rosana Louro Ferreira da Silva (Universidade Federal do ABC), Rosângela Valim (Dirigente Regional de Ensino da Secretaria de Estado da Educação na Diretoria de Ensino da região Centro-Oeste do município de São Paulo).

expandir as competências e habilidades adquiridas nos anos anteriores – situação que exige o aprofundamento de conhecimentos e a apresentação de novos componentes curriculares que possam contribuir para a formação integral do educando (DISTRITO FEDERAL, 2008).

Diferentemente do caso acima mencionado, as propostas do MEC e dos estados procuram ter, em sua grande parte, uma natureza abrangente, que envolve vários níveis e modalidades de ensino. No entanto, esses mesmos programas não deixam de ser pontuais ao se voltarem, por exemplo, para questões específicas, como são o reforço escolar e a correção de fluxo. Os professores especialistas acabam, assim, sendo contemplados por uma ou outra política particular, delineada, inicialmente, para aqueles do Ensino Médio. Mas, no geral, exceção feita à formação docente, do 6º ao 9º ano, há pouca coisa voltada a essa fase da escolarização. Na ótica da União e dos entes federados, portanto, esses anos permanecem esquecidos, prensados entre os anos iniciais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sem receber a atenção de que precisam e que merecem.

Pode-se, então, levantar a hipótese de que essa névoa que envolve o Ensino Fundamental II está relacionada à própria organização dos níveis de ensino no Brasil: até 1971, os atuais anos finais do Ensino Fundamental estavam muito mais próximos do Ensino Médio, já que ambos pertenciam, respectivamente, ao primeiro e segundo ciclo ginásial. Há que se pensar, entretanto, que a organização disciplinar, os conteúdos nela priorizados e, inclusive, os tempos e espaços dos anos finais do Ensino Fundamental distanciam-se mais de seus anos iniciais do que do Ensino Médio, um fato que pode ser constatado na própria terminologia e estrutura empregadas na maioria dos países da América Latina e da OCDE para se referir e organizar os anos finais daquele segmento de ensino. Neles, os anos finais do Ensino Fundamental fazem parte da chamada Escola “Secundária”, que se subdivide em baixa (anos finais do Ensino Fundamental) e superior (Ensino Médio).

Dado que a estrutura vigente não irá mudar no curto prazo (já que prescrita pela LDB), importa garantir que haja efetiva articulação entre essas fases de ensino, princípio que, de fato, já se encontra contemplado nas DCNEB, de 2010. Reconhecendo que cada fase do Ensino Fundamental tem “características próprias”, busca-se assegurar a continuidade dos processos de aprendi-

zagem e desenvolvimento dos educandos para que a escolaridade se faça sem rupturas, com respeito aos tempos cognitivos, socioemocionais, culturais e identitários de seus respectivos alunos (BRASIL, 2010a). Cumpre salientar, por outro lado, como visto anteriormente, que apenas três estados dialogam com as novas Diretrizes Nacionais. Nos demais, poucos são aqueles (apenas cinco antes federados) que fazem, em seus documentos curriculares, menção explícita às diferentes fases do desenvolvimento cognitivo, emocional, social e moral dos alunos. Se, nos materiais escritos, a observância desses princípios é tida como central, a articulação efetiva das duas fases do Ensino Fundamental em seu interior parece ser um ponto ainda bastante vulnerável.

Mas, além da articulação de fases de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental, faz-se importante pensar o que deve ser ensinado às crianças e jovens nesse nível de ensino. E isso remete à questão curricular. Parece ser sensato afirmar, considerando a concepção e a organização do Ensino Fundamental como um todo – dada a pouca ênfase na especificidade do segundo segmento do Ensino Fundamental –, que as políticas públicas do país constituem um grande emaranhado de leis, diretrizes e normatizações que versam sobre o currículo em todos os níveis da federação, mas sem necessariamente dialogarem entre si. Alguns poucos princípios norteadores nacionais – indicados na Constituição Nacional, na LDB, nas DCNEB, entre outros documentos – parecem ser sopesados e seguidos ou buscados pelos estados: a necessidade de uma base nacional comum e de uma parte diversificada; a definição de conteúdos curriculares mínimos ou básicos; a importância da interdisciplinaridade e da contextualização, bem como da avaliação ser contínua e processual.

Constatou-se, todavia, que há grande variabilidade nos conteúdos e nas formas com que os currículos são tratados. Em alguns estados, ele é organizado por disciplinas e em outros parece afastar-se de tudo que possa sugerir a adoção de um modelo baseado em conteúdos dispostos em grades curriculares, preferindo temas ou tópicos derivados dos interesses dos alunos. Isso se deve, muito provavelmente, à LDB, que concedeu autonomia aos sistemas estaduais e municipais de Educação. Ora, essa situação é, de um lado, bastante adequada, justamente por preservar as prerrogativas do sistema federativo; mas, de outro, a autonomia provoca a presença de muitas

propostas e de várias ações, impossibilitando alcançar no país sequer uma pequena uniformidade curricular e, ainda, identificar o que é obrigatório (ou não) em termos curriculares.

Por exemplo, ao trazer reflexões sobre os baixos indicadores educacionais de Alagoas, a SEE desse estado afirma que esse fato “significa que o desempenho escolar dos alunos das escolas públicas não corresponde às aprendizagens básicas referentes a cada nível de ensino e a cada ano escolar, conforme os padrões de qualidade definidos pelo Ministério de Educação – MEC” (ALAGOAS, 2010, p. 7). Cabe, aqui, perguntar: quais são atualmente as aprendizagens básicas próprias de cada nível de ensino? Elas são estaduais ou nacionais? Se nacionais, quais são os conteúdos (mínimos ou básicos) a serem apropriados pelos alunos? Qual documento os descreve ou apresenta? Eles fazem parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais? Ou, diversamente, os conteúdos mínimos (ou básicos) neles não se encontram porque são, sim, pautados nas matrizes das avaliações do sistema educacional brasileiro? Em suma, se as escolas têm autonomia para organizar seu currículo e devem seguir os ditames das Diretrizes Curriculares Nacionais (porque elas são encargo do Conselho Nacional de Educação), qual é, então, o papel do MEC, na medida em que ele é o órgão que tem se dedicado a atender os municípios, e inclusive as escolas, diretamente, sem considerar os estados onde elas se situam?

É interessante notar que o MEC parece entender que sua função não é – e nem pode ser – propositiva, pois isso feriria a autonomia dos entes federados, tal como revelou para este estudo a coordenadora geral do Ensino Fundamental da SEB. Em seu entender, cumpre ao MEC mapear projetos significativos e inovadores, discuti-los e, posteriormente, divulgá-los para estados e municípios, antes da federação que detêm a decisão final acerca de se esses projetos lhes convêm ou não. Já as ex-presidentes do Consed, entrevistadas neste estudo, têm opinião contrária: acreditam que os papéis de cada estado, município e também do Distrito Federal ainda não se encontram efetivamente delineados nem definidos.

Esse desencontro de papéis remete ao pacto federativo brasileiro, que, apesar de apregoar a colaboração entre União, estados e municípios, não especifica em quê nem como se dará essa colaboração. Não cabe aqui aprofundar essa questão, mas não há como conceber políticas públicas educacio-

nais sem que se pergunte: qual é o sentido desse pacto federativo, no país, especialmente no caso das escolas dos anos finais do Ensino Fundamental, que estão vinculadas em igual número a redes estaduais e municipais? É preciso pensar o que significa “colaboração entre entes federados” – ou seja, entre União, estados e municípios – e também refletir, em termos de política pública no campo da Educação – mais especificamente, no da questão curricular –, como essa colaboração pode e deve se dar. Adicionalmente, cabe também delinear outras possibilidades de tratar os anos finais do Ensino Fundamental de maneira diversa de seus anos iniciais, assegurando a esse momento da vida um tratamento compatível com suas muitas transições.

Apesar das teorias curriculares constituírem um campo de conhecimento rico e variado, com reflexões aprofundadas, não há nele nenhuma menção especial à forma de lidar com os alunos que estão estudando nos anos finais do Ensino Fundamental. As análises clássicas dessa área indicam ser necessário rever – independentemente do nível de ensino – as concepções que norteiam as escolhas curriculares e definem o itinerário formativo dos alunos, especificando: (a) os objetivos a serem alcançados; (b) os conteúdos priorizados; (c) a forma como eles devem ser trabalhados; (d) as experiências de aprendizagem prévias e aquelas a serem vividas pelos alunos; (e) os planejamentos elaborados pelos professores e pelas escolas; e (f) os processos de avaliação, tendo em vista os conteúdos e os procedimentos selecionados para essa fase de ensino (MOREIRA & CANDAU, 2007).

Mesmo considerando que há diferentes possibilidades de organizar a trajetória formativa dos alunos e reconhecendo que as escolas devem dispor de uma autonomia curricular, faz-se essencial que as decisões a serem incorporadas no projeto político-pedagógico das escolas decorram de reflexões coletivas relativas à cultura, ao conhecimento e ao desenvolvimento humano. Essa é uma prática crucial para que as escolas façam escolhas que favoreçam a aquisição, pelos alunos, de “[...] conhecimentos relevantes, que incentivem mudanças individuais e sociais, assim como formas de organização e de distribuição dos conhecimentos escolares que possibilitem sua apreensão e sua crítica” (MOREIRA & CANDAU, 2007, p. 21).

Cabe lembrar que as questões relativas ao conhecimento, ao desenvolvimento humano e à cultura, amplamente discutidas no âmbito acadêmico,

foram incorporadas pelas DCNEB. Mas não se sabe, ainda, como elas vêm sendo tratadas na formatação do currículo concreto das escolas brasileiras. É bastante lícito supor que, se falta articulação entre fases e níveis de ensino, tal como apontam as ex-presidentes do Consed, as instituições escolares também devem padecer para incorporar as orientações das DCNEB em suas propostas curriculares. Ao mesmo tempo, diferentes estudos têm se debruçado sobre as relações do jovem com a escola, mostrando como elas são marcadas por desencontros crescentes, seja no âmbito da sociabilidade juvenil, seja no da relação com o saber.

Apesar de ampla parte dessas pesquisas focarem o jovem que estuda no Ensino Médio (e não o adolescente que é aqui alvo de estudo), suas conclusões permitem esclarecer alguns aspectos relacionados à faixa etária dos 11 aos 14 anos. Em pesquisa realizada sobre as possibilidades de diálogo entre jovens em uma instituição escolar da Região Metropolitana de Belo Horizonte, Dayrell, Gomes e Leão (2010, p. 248) concluem que “as escolas se mostram pouco abertas a desenvolver atividades que vão além da transmissão dos conteúdos formais”. Esse é mais um estudo que revela haver, na instituição escolar, um intenso conflito de gerações: os adultos – gestores, professores, funcionários – percebem os jovens e seu universo de maneira estereotipada e preconceituosa, como consumistas, alienados, violentos e marginais. Como afirmam Zibas, Ferretti e Tartuce (2004, p. 114-115):

Os professores têm, em geral, grande dificuldade de se aproximar da cultura juvenil, pois ela é portadora de uma linguagem estranha ao mundo escolar e exprime necessidades e expectativas que a escola não reconhece como válidas. Esse distanciamento afunila a cultura da escola, empobrece as trocas entre os sujeitos da trama institucional e converte, muitas vezes, o conteúdo das disciplinas em elemento aversivo aos alunos.

Mansutti (2011, p. 71) salienta que a instituição escolar não é o único espaço de aprendizagem para adolescentes e jovens. Essas novas gerações são essencialmente interativas e, portanto, “portadoras de uma nova racionalidade cognitiva, uma racionalidade pautada em apropriação de conhecimentos e em ganhos de aprendizados de forma difusa e descentrada”, além

de circularem “pela via virtual ou real, por vários e múltiplos espaços e tempos”. Para a autora, isso significa que os adolescentes e jovens “obtem ganhos de aprendizado na experimentação e na circulação em múltiplos espaços e territórios a que têm acesso”, como hipertextos e recursos multimídia, que viabilizam comunicação e informação.

Sposito (2006) parece ir mais adiante quando afirma que as formas e ações grupais surgidas no interior da escola, muitas vezes de maneira fluida, fragmentária e aleatória, contêm dimensões expressivas, da ordem do simbólico, muito mais fortes do que a lógica instrumental por meio da qual se busca um fim imediato. Daí a defesa de que:

[...] as práticas que ocorrem fora da instituição escolar devem chamar a atenção dos educadores, não para trazer a rua para o interior da escola, esvaziando a especificidade dos processos que ocorrem em seu âmbito. Mas é preciso reconhecer e compreender esse universo se quisermos, de algum modo, transformar a ação educativa da escola, quanto mais não seja pelo melhor conhecimento dos sujeitos aos quais se destinam os esforços dos educadores. (SPOSITO, 2006, p. 101)

Dayrell, Gomes e Leão (2010, p. 249) concluem que “parece haver um choque cultural, geracional e um desrespeito ao aluno como sujeito social e cidadão de direitos no interior das escolas”. Alguns pesquisadores mostram, inclusive, que sem se olhar para o aluno como jovem e como sujeito, essa falta de atenção com o saber, a cultura e as práticas adquiridas em outros espaços produz um distanciamento que contribui para o desinteresse, o fracasso escolar e, no limite, para a própria violência (SPOSITO, 2003).

Se a escola não levar em conta os reais interesses e necessidades dos jovens, ela não conseguirá propiciar a expressão de sociabilidades mais significativas de alunos que são muito diversos entre si. E as pesquisas sobre as relações entre a escola e o saber permanecerão apresentando um quadro tão ou mais desolador ao reiterar muitas e muitas vezes a ambiguidade presente nessa relação: jovens que acreditam que o conhecimento escolar lhes será útil no futuro – e esse futuro se refere, geralmente, à conquista de um emprego – e um conhecimento que não apresenta, em si, valor

intrínseco, revelando tanto descrença na capacidade da escola impactar suas vidas no presente, quanto uma relação instrumental com o conhecimento (ABRAMO & BRANCO, 2005; CENPEC & LITTERIS, 2001).

Nesses casos, “o conteúdo é encarado como um meio para o verdadeiro fim: passar de ano. E a escola também tende a se tornar meio para outro fim: o diploma e, com ele, a esperança de um emprego melhor” (DAYRELL, 2006, p. 157). Ora, já é consensual a ideia de que só há aprendizagem efetiva quando ela se torna significativa para o sujeito, isto é, quando ele desenvolve com o saber uma relação dotada de sentido (CHARLOT, 2001). Na verdade, a situação descrita nas pesquisas é distinta: a ciência aparece como verdade absoluta, dando ênfase aos resultados obtidos e não ao processo por meio do qual eles são produzidos, que é marcado por conflitos e, também, pelos interesses envolvidos (SANTOMÉ, 1998). Desse modo, é difícil para o adolescente perceber a significância e a funcionalidade dos conhecimentos, já que a escola não tem lhe possibilitado refletir, levantar e verificar hipóteses, além de não lhe mostrar como o conhecimento é contextualizado e voltado para a resolução de problemas. A aprendizagem dos conteúdos formais tem também sido questionada pelo desempenho insatisfatório obtido pelos estudantes nas avaliações nacionais e internacionais.

Ou seja, como mostram vários autores (CENPEC & LITTERIS, 2001; DAYRELL, 2006; DIAS-DA-SILVA, 1997; LEITE, 1993; MANSUTTI *et al.*, 2007; MANSUTTI, 2011), é preciso renovar os olhares e as posturas dos educadores para que eles possam lidar com seus alunos em suas especificidades. Como bem mostram Zibas, Ferretti e Tartuce (2004, p. 114-115), essa renovação, contudo, não pode ser entendida como simplificação do currículo:

A sensibilidade de professores à cultura juvenil (por exemplo, a música, a dança, as “tribos”, a moda) torna-se uma exigência pedagógica, como meio de enriquecimento dos conteúdos disciplinares, de promover o protagonismo dos jovens e de construir uma identificação positiva do aluno para com a escola. No entanto, essa aproximação não deve se converter em simplificação do currículo ou mero instrumento de sedução dos jovens para facilitar o trabalho docente.

Nesse ponto, é muito interessante retomar a proposição de Young (2011), para quem a grande dificuldade, nos dias atuais, para lidar com a questão curricular diz respeito ao fato de se igualar “Currículo” e “Pedagogia”. Assim, enquanto a seleção e a organização dos conhecimentos a serem ensinados são da ordem do primeiro aspecto (o currículo), a forma como isso se dará na escola está no âmbito do segundo (a Pedagogia). Parece algo óbvio, mas essa é uma confusão comumente feita, quando se diz que o currículo deve ser interdisciplinar, levar em conta as experiências prévias dos alunos, contextualizar os conteúdos etc. Ora, na defesa de um currículo disciplinar, Young afirma que todas essas questões estão relacionadas à maneira como a escola e seus professores vão transmitir os saberes explicitados nas disciplinas curriculares: “[...] os formuladores de currículo podem apenas estipular os conceitos importantes aos quais os alunos precisam ter acesso. Os formuladores de currículo contam com os professores para motivar os estudantes e transformar estes conceitos em uma realidade para os alunos” (YOUNG, 2011, p. 613). Não é, portanto, o currículo que precisa ser interdisciplinar e contextualizado: são os professores que devem ser capazes de assim tratar os objetos de conhecimento, algo que demanda fortalecer e sustentar tanto seu conhecimento sobre eles como a gestão pedagógica da sala de aula, incentivando a profissionalidade<sup>20</sup> docente.

Desse modo, Young diria que é preciso separar o joio do trigo: compete à área curricular discutir e refletir, na academia e nas comunidades escolares – mas, preferencialmente, em conjunto –, quais são os conhecimentos, os valores e as formas de pensar que se deseja ensinar, pois são eles que possibilitarão aos alunos uma compreensão maior da realidade física e social, a ampliação de seu universo cultural e a constituição de uma identidade própria.

Essa é uma tarefa difícil, pois para definir e organizar conteúdos disciplinares em um currículo eficaz é preciso saber para quem, por quais motivos e quando eles serão ensinados, algo que requer que se conheça bem o chão das escolas – os procedimentos que nelas vigoram, e as relações sociais que

---

20. Entende-se por profissionalidade, conforme Sacristán (1995, p. 65), “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

nelas se estabelecem, bem como as crenças e os valores que as presidem –, posto constituírem o contexto no qual conhecimentos, valores e formas de pensar serão ensinados e aprendidos, transformando, no mesmo movimento, alunos e professores e a visão que uns têm sobre os outros. Finalmente, estabelecidas as rotinas e os tempos dedicados ao aprender, é preciso deixar espaços abertos para o protagonismo dos alunos.

Na introdução deste artigo, afirmou-se haver um abismo no campo educacional, com pesquisadores que focam questões pedagógicas sem incluir a discussão sobre juventude e estudiosos que pensam nos jovens mas não dialogam com a reflexão feita sobre currículo, didática e organização escolar. Na própria Pedagogia, as discussões estão tão imbricadas umas nas outras que se torna difícil iluminar aspectos que já deveriam ser consensuais. O que precisa ser prioritariamente definido – quando se pensa na função epistêmica da escola – é o conteúdo a ser ensinado aos alunos, conforme sua faixa etária e seu desenvolvimento. Por exemplo, o que seria mais proveitoso para esse segmento de ensino: a apresentação de muitos conteúdos de maneira mais superficial ou um número menor deles, a serem estudados em maior profundidade? Em resumo, quais são as metas e os aspectos fundamentais do currículo, da docência e da organização escolar para os jovens que estudam nos anos finais do Ensino Fundamental?

Talvez a principal dificuldade desse momento da escolarização seja o fato de não se saber bem quais são os objetivos a serem nele alcançados. Suas metas precisam ficar mais claras, notadamente em função das demandas educacionais que se impõem a estados e municípios, como saber o que se pretende em termos de formação dos alunos ao final do 9º ano do Ensino Fundamental. Essa é uma resposta que não se encontra fácil na literatura educacional disponível. No entanto, é possível considerar alguns pontos que parecem ser centrais nesses anos de escolarização: conhecer os conceitos fundamentais das disciplinas; saber raciocinar segundo a lógica das diferentes áreas do saber; aprender a estudar; reconhecer, aceitar e conviver com as diferenças; desenvolver tolerância; colocar-se no lugar do outro; construir a base de seus princípios éticos etc.

Sem dúvida, todos esses são aspectos importantes na formação dos jovens, que ganham importância nessa fase de desenvolvimento. É preciso

considerar que o sujeito desses objetivos – um pré-adolescente de 11 anos de idade, que, a despeito de estar prestes a se tornar um jovem, acabou de sair da sala de aula de uma professora polivalente – deve, idealmente, aos 14 anos, estar pronto para enfrentar os conteúdos, os raciocínios e a sociabilidade do Ensino Médio. É durante os anos finais do Ensino Fundamental que se constrói, nos alunos da Educação Básica, grande parte da autonomia necessária para estudar e aprender de maneira independente, mas não se chega a isso sozinho: é preciso aprender na escola, por meio da organização e sedimentação de hábitos e de exigências paulatinamente maiores de disciplina intelectual (maior concentração, maior ênfase no que não se conhece tão bem, melhor organização do tempo e do espaço etc.), condições imprescindíveis para que, nesse momento da vida, consiga-se articular, de forma significativa, conceitos abstratos aos conhecimentos do dia a dia e, assim, formar uma estrutura cognitiva hierarquizada em termos de complexidade e abrangência.

As escolhas curriculares para o segundo segmento do Ensino Fundamental são complexas. São específicas dessa fase de ensino a ampliação dos conteúdos básicos das diferentes disciplinas e a apresentação de novos conceitos, necessários para a construção de conhecimentos mais densos. Essa opção precisa ser cuidadosa: pouco – ou nada – adianta optar por oferecer um volume grande de conhecimentos, o qual precisa ser “vencido” de qualquer forma, ainda no Ensino Fundamental, por adolescentes e jovens que não conseguem, por falta de conhecimentos, habilidades e experiências prévias dele se apropriar.

Após o domínio dos conteúdos básicos ensinados nos anos iniciais, o tempo de ensino e aprendizagem dos anos finais deve ser empregado visando a estender, com calma, o corpo de conhecimentos centrais das disciplinas, permitindo aos alunos desenvolver estratégias de pensamento e de resolução de problemas condizentes com a lógica dos diferentes campos do saber. Por outro lado, é bem verdade que, atualmente, muitos professores do 6º ao 9º ano alegam deparar-se com estudantes que não possuem (ou não dominam) os requisitos mínimos em termos conceituais, e que se mostram incapazes de deles se apropriarem por meio de textos e de expressá-los, minimamente, por escrito. Nesses casos, faz-se necessário avaliar quantos são

os alunos que apresentam tais defasagens e tomar a decisão, eventualmente no próprio 6º ano, de retomar e sistematizar aquilo que se supunha aprendido no decorrer dos anos iniciais. Talvez essa seja uma escolha curricular dolorosa, embora adequada, quando esse é o diagnóstico sobre uma dada turma de alunos. Nesses casos, torna-se importante oferecer muitas aulas de reforço e recuperação, uma vez que não cabe seguir adiante nos conteúdos, deixando os alunos sem o efetivo domínio dos pré-requisitos necessários para cursar com sucesso o ano que se inicia.

Dessa forma, permanece o dilema entre o desejável – um currículo que não se limite a oferecer conceitos e conteúdos mínimos ou básicos em cada uma das disciplinas escolares – e o necessário para suprir as lacunas encontradas em termos de conhecimentos, valores e atitudes, para aproximar os alunos daquilo que se considera fundamental e importante de ser aprendido na escola. Essa situação pode ser minimizada se a forma de trabalhar os conteúdos propiciar, ainda que em número menor do que o previsto, a formação de uma base conceitual e de estratégias de pensamento passíveis de serem generalizáveis, em futuras aprendizagens (DAVIS, NUNES & NUNES, 2005).

Para isso, como proposta didática para desenvolver os conceitos curriculares nos anos finais do Ensino Fundamental, a recomendação é o emprego de técnicas que incentivem a atividade cognitiva e a interação entre pares, como simulações, teatro, trabalhos em grupo, resolução de problemas em duplas ou em trios. A faixa etária em questão – dos 11 aos 14 anos de idade – encontra-se em um momento propício para a formação de processos cognitivos superiores, de sorte que nunca é demais criar oportunidades para que os temas abordados sejam contextualizados (assegurando uma base concreta de onde partir) e articulados a conhecimentos mais abstratos, se possível em situações de conflitos que, para serem resolvidos, requerem a formulação de hipóteses e a mudança do percurso cognitivo adotado para chegar a conclusões, soluções ou a cenários alternativos adequados. Nesse sentido, o trabalho frequente com situações-problema, ajustadas aos diferentes níveis de ensino, mostra-se particularmente necessário. Definir uma questão a ser estudada, propor um método a ser seguido, elaborar questionários e roteiros de entrevista, aplicá-los e analisar os dados obtidos é uma situação

que favorece, por exemplo, um maior envolvimento com o conhecimento escolar, além do aprendizado de como levantar hipóteses para chegar a conclusões, discutindo se essas últimas são (ou não) generalizáveis.

Entretanto, raramente os professores conseguem fazer isso. São grandes os limites da formação oferecida nos cursos de licenciatura, já amplamente divulgados na literatura e nos debates promovidos por entidades ligadas ao professorado – como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). É sabido que, nesses cursos, pouca atenção é em geral dada ao período da adolescência e à escola como instituição social e de ensino. A ausência de uma formação docente que favoreça o aprendizado de conhecimentos e habilidades necessárias para o exercício profissional está diretamente ligada às dificuldades para despertar nos professores conhecimentos para lidar com as transformações biológicas, afetivas, cognitivas e socioculturais do alunado, deixando de mobilizar, nos jovens, o interesse pelos assuntos escolares. Persistindo essa precariedade da formação inicial e continuada do professor, persistirá também a exclusão precoce de adolescentes e jovens da escola, a despeito de eles reconhecerem a importância dessa instituição para seus projetos de vida pessoal e profissional.

Uma característica das relações entre professores e alunos, que se mostra particularmente importante nos anos finais do Ensino Fundamental, é a identificação errônea que os alunos fazem do professor com o conhecimento que ele ministra. Sabe-se que as relações afetivas permeiam as aprendizagens, mas, nessa fase do desenvolvimento, isso se torna mais determinante. Nos anos iniciais, o aluno gosta muito – e praticamente de maneira incondicional – de suas professoras, de modo que aprender equivale a se fazer querido e presente para quem é tido como importante. Nos anos finais, essa situação passa a ser cada vez mais rara: o professor será admirado por sua forma de ensinar, pelo compromisso que demonstra ter com os alunos, pelo cuidado em apresentar uma aula coerente e bem organizada, pela correção cuidadosa e respeitosa que faz dos trabalhos solicitados. Dessa forma, quando o docente envolve, por suas qualidades, os alunos, ele revela manter uma relação positiva com a sua área de conhecimento, e demonstra respeito

e confiança nas possibilidades de seus alunos aprenderem, motivando-os a querer saber mais e mais sobre seu objeto de estudo. Contrariamente, o professor confuso – por ser distante, pouco preparado ou insatisfeito com sua atividade profissional – afasta a curiosidade e a vontade dos adolescentes conhecerem aquilo que ministra. Os alunos desistem de estudar em razão do professor e não porque se tratem de assuntos desinteressantes e/ou pouco pertinentes.

Ao final deste trabalho, a impressão que fica é a da urgência de se transformar radicalmente a experiência oferecida aos alunos cursando os anos finais do Ensino Fundamental, adolescentes e jovens vivendo uma série importante de transições, para as quais demandam o auxílio da escola, notadamente porque se faz preciso sair do mundo concreto da infância e ingressar no mundo abstrato dos adultos. Assim, é essencial que as especificidades da faixa etária dos 11 aos 14 anos de idade sejam bem conhecidas, algo que, por promover uma compreensão maior desse universo, diminuirá, em muito, a tendência de se classificar e rotular os alunos, uma situação que tem resultado na negação, a parcelas significativas de estudantes, do direito a uma Educação de boa qualidade.

## Referências

- ABRAMO, Helena W. “Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5/6 (nº esp.), p. 25-36. Rio de Janeiro: Anped, 1997.
- \_\_\_\_\_. & BRANCO, Pedro P. M. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ALAGOAS (Estado)/SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. *Referencial Curricular da Educação Básica para as escolas públicas de Alagoas*. Projeto de Cooperação Técnica MEC/PNUD/SEE-AL. Maceió: MEC/PNUD/SEE, 2010. Disponível em: <[www.educacao.al.gov.br%2Fpreferencia-educacional%2Fpreferencial-da-educacao-basica%2FReferencial%2520Curricular%252020-08-10.pdf%2Ffat\\_download%2Ffile&ei=ihBqT\\_PeBZLDgAep6pHPCQ&usq=AFQjCNGIhdNjS0hLVZU1KEgLo6A3hWIZtQ](http://www.educacao.al.gov.br%2Fpreferencia-educacional%2Fpreferencial-da-educacao-basica%2FReferencial%2520Curricular%252020-08-10.pdf%2Ffat_download%2Ffile&ei=ihBqT_PeBZLDgAep6pHPCQ&usq=AFQjCNGIhdNjS0hLVZU1KEgLo6A3hWIZtQ)>. Acesso em: 23 jan. 2012.
- ATTIAS-DONFUT, Claudine. “Jeunesse et conjugaison des temps”. *Sociologies et Sociétés*, Montréal, v. 28, n. 1, p. 13-22, 1996.
- BALL, Stephen J. “Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação”. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul.-dez. 2001.
- BENDIT, René. “Adolescencia y participación: una visión panorámica en los países de la Unión Europea”. *Anuario de Psicología*, v. 31, n. 2, p. 33-57. Barcelona: Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona, 2000.
- BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 23 jan. 2012.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Gestão da Educação 2003-2010*. Brasília: 2010b. Disponível em: <<http://gestao2010.mec.gov.br/>>. Acesso em: 9 maio 2012.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E ORÇAMENTO. *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD, 1998a.
- \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12657](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657)>

- [%3Aparametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series&catid=195\\_%3Aseeb-educacao-basica&Itemid=859>](#). Acesso em: 10 nov. 2011.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei nº 9.394*, de 20 de dez 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2011.
- \_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Casa Civil, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.html)>. Acesso em: 21 jan. 2012.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2011.
- CAMARANO, Ana A.; MELLO, Juliana Leitão & KANSO, Solange. “Do nascimento à morte: principais transições”. In: CAMARANO, Ana A. (org.). *Transições para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: Ipea, 2006.
- CARVALHO, Maria do Carmo Brant de & MANSUTTI, Maria Amabile. *Ensino Fundamental 2: dicas*. São Paulo: Cenpec/ Instituto Desiderata, s/d. 22 p. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/Cenpec/publicacao-desiderata-gife?from=share-email-logout1>>. Acesso em: 6 jul. 2011.
- CEARÁ (Estado)/SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Documento enviado à equipe de pesquisa sobre o segundo segmento do Ensino Fundamental II*. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <[jcsouza@fcc.org.br](mailto:jcsouza@fcc.org.br)> em 15 set. 2011.
- CHARLOT, Bernard. “A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos”. In: CHARLOT, Bernard (org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 15-31.
- CENPEC & LITTERIS. “O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil?”. In: CHARLOT, Bernard (org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 34-50.
- DAVIS, Claudia Leme F.; NUNES, Marina Muniz R. & NUNES, Cesar A. A. “Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática”. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 205-230. São Paulo/Campinas: FCC/Autores Associados, maio-ago. 2005.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_ & ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. “Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros”. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, n. 2, p. 81-166. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011

- DAYRELL, Juarez. “A escola como espaço sócio-cultural”. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre a Educação e Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 136-161.
- \_\_\_\_\_; GOMES, Nilma Lino & LEÃO, Geraldo. “Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo?” *Educar em Revista*, n. 38, p. 237-252. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, set.-dez. 2010.
- DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. *Passagem sem rito: as 5<sup>as</sup> séries e seus professores*. Campinas: Papyrus, 1997.
- DINIZ, Ednar M. V. “O censo Escolar”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 80, n. 194, p. 156-163. Brasília: Inep, jan.-abr. 1999.
- DISTRITO FEDERAL/SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO/SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Estratégias pedagógicas para a correção da disfunção idade e série*. Brasília: SEE, 2011. Disponível em: <<http://www.educacaointegral.df.gov.br/sites/400/412/00000189.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2011.
- \_\_\_\_\_. *Diretrizes Pedagógicas 2009-2013*. Brasília: SEE, 2008. Disponível em: <<http://www.educacaointegral.df.gov.br/sites/400/402/00002726.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2011.
- \_\_\_\_\_. SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Currículo*. Brasília: SEE, s/d a. Disponível em: <<http://www.educacaointegral.df.gov.br/sites/400/412/00000188.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2011.
- \_\_\_\_\_. *Orientações curriculares: Ensino Fundamental – séries e anos finais*. Brasília: SEE, s/d b. Disponível em: <<http://www.educacaointegral.df.gov.br/sites/400/402/00002728.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2011.
- ESPÍRITO SANTO (Estado)/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Currículo básico escola estadual: guia de implementação*. Vitória: Sedu, 2009. Disponível em: <[http://www.educacao.es.gov.br/download/SEDU\\_Curriculo\\_Basico\\_Escola\\_Estadual.pdf](http://www.educacao.es.gov.br/download/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual.pdf)>. Acesso em: 18 out. 2011.
- FANFANI, Emílio Tenti. “Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente”. *Educación & Sociedad*, v. 28, n. 99, p. 335-353. Campinas: Cedes, maio-ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 set. 2011.
- FARIA, Luísa. “A importância do autoconceito em contexto escolar”. In: PIRES, Carlos M. Lopes; COSTA, Paulo José; BRITES, Sílvia & FERREIRA, Sônia (orgs.). *Psicologia, sociedade e bem-estar*. Leiria (Portugal): Editorial Diferença, 2002, p. 87-98.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá & ANDRÉ, Marli Elisa de. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.

- \_\_\_\_\_; NUNES, Marina Muniz R.; GIMENES, Nelson S.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. & UNBEHAUM, Sandra. “Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos”. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, n. 1, p. 95-138. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010.
- GUERREIRO, Carmen. “A busca pelo currículo”. *Revista Educação*, edição 180, abr. 2012. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/index.asp>>. Acesso em: 15 jun. 2012.
- HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna & RYAN, Jim. *Educação para mudança: recriando a escola para adolescentes*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Séries históricas – 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 18 fev. 2012.
- \_\_\_\_\_. “Síntese de indicadores 2009”. In: IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2008-2009*. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009>>. Acesso em: 18 fev. 2012.
- LEITE, Sergio. “A passagem para a 5ª série: um projeto de intervenção”. *Cadernos de Pesquisa*, n. 84, p. 31-42. São Paulo, 1993.
- LIEBESNY, Bronia. *Trabalhar... Para que serve? O lugar do trabalho no projeto de vida de adolescentes de 8ª série do primeiro grau*. São Paulo, 1999. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MANSUTTI, Maria Amabile. “Tempos e espaços na escola”. In: BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental – cadernos de reflexão*. Brasília: Via Comunicação, 2011.
- \_\_\_\_\_; ZELMANOVITS, Maria Cristina; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de & GURIDI, Verônica. “Educação na segunda etapa do Ensino Fundamental”. *Cadernos Cenpec*, n. 4, p. 7-45. São Paulo: Cenpec, jul.-dez. 2007.
- MATO GROSSO (Estado)/SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental – Matriz Curricular*. Mato Grosso, SEE, s/d. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=144&parent=40>>. Acesso em: 18 ago. 2011.
- \_\_\_\_\_. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Documento enviado à equipe de pesquisa sobre o segundo segmento do Ensino Fundamental II*. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <[gtartuce@fcc.org.br](mailto:gtartuce@fcc.org.br)> em 12 ago. 2011.

- \_\_\_\_\_. *Plano Estadual de Educação 2006-2016 – Fórum Estadual de Educação*. Mato Grosso, Seduc, CEE, 2006. Disponível em: <[www.seduc.mt.gov.br/download\\_file.php?id=4035&parent=56](http://www.seduc.mt.gov.br/download_file.php?id=4035&parent=56)>. Acesso em: 18 ago. 2011.
- MINAS GERAIS (Estado). *Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais*. Lei 19.481 de 12 de janeiro de 2011. Belo Horizonte: SEE, 2011. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/banco\\_objetos\\_crv/%7B3D1AC6AB-88FE-4BEB-8500-799A4C251638%7D\\_PLANO%20DECENAL%20DA%20EDUCA-CAO.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B3D1AC6AB-88FE-4BEB-8500-799A4C251638%7D_PLANO%20DECENAL%20DA%20EDUCA-CAO.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2011.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar 2010*. Brasília: Inep, 2010a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados>>. Acesso em: 13 jan. 2012.
- \_\_\_\_\_. *Sinopses estatísticas da Educação Básica 2005*. Brasília: Inep, 2005. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 13 jan. 2012.
- \_\_\_\_\_. *Sinopses estatísticas da Educação Básica 2006*. Brasília: Inep, 2006. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 13 jan. 2012.
- \_\_\_\_\_. *Sinopses estatísticas da Educação Básica 2007*. Brasília: Inep, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 13 jan. 2012.
- \_\_\_\_\_. *Sinopses estatísticas da Educação Básica 2008*. Brasília: Inep, 2008. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 13 jan. 2012.
- \_\_\_\_\_. *Sinopses estatísticas da Educação Básica 2009*. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 13 jan. 2012.
- \_\_\_\_\_. *Sinopses estatísticas da Educação Básica 2010*. Brasília: Inep, 2010b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 13 jan. 2012.
- MONTEMAYOR, Raymond. “Boys as fathers: coping with the dilemmas of adolescence”. In: LAMB, Michael & ELSTER, Arthur (eds.). *Adolescent fatherhood*. Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates, 1986, p. 1-18.
- MOREIRA, Antonio Flávio B. & CANDAU, Vera. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: MEC/SEB, 2007.

- NEVES, M. M. B. J. & ALMEIDA, S. F. C. “O fracasso escolar: concepções sobre um fenômeno de múltiplas faces”. *Cadernos da Católica*, v. 1, p. 9-25. Série Psicopedagogia, 1996.
- PARANÁ (Estado)/SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO/COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL. *Manual de orientações do Programa de Atividades Complementares Curriculares em Contraturno*. Curitiba: SEED, 2012. Disponível em: <[http://www.nre.seed.pr.gov.br/toledo/arquivos/File/anual\\_PACC\\_2012\\_FINALIZADO.doc](http://www.nre.seed.pr.gov.br/toledo/arquivos/File/anual_PACC_2012_FINALIZADO.doc)>. Acesso em: 25 ago. 2011.
- \_\_\_\_\_. SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO. *Instrução nº 8*, de 4 de julho de 2011. Curitiba: SEED, 2011a. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao082011sued.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2011.
- \_\_\_\_\_. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Documento enviado à equipe de pesquisa sobre o segundo segmento do Ensino Fundamental II*. 2011b [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <gtartuce@fcc.org.br> em 17 ago. 2011.
- \_\_\_\_\_. SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO. *Instrução nº 11*, de 16 de outubro de 2009. Curitiba: SEED, 2009. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao12009.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2011.
- \_\_\_\_\_. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução nº 371*, de 29 de janeiro de 2008. Curitiba: SEED, 2008.
- PRATI, Laíssa Eschiletti & EIZIRIK, Marisa Faermann. “Da diversidade na passagem para a 5ª série do Ensino Fundamental”. *Estudos de Psicologia*, n. 23, p. 289-298. Campinas: Puccamp, jul.-set. 2006.
- RIO GRANDE DO SUL (Estado). *Parecer nº 194*, de 28 de janeiro de 2011. Rio Grande do Sul: CEED, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Parecer nº 487*, de 27 de agosto de 2008. Rio Grande do Sul: CEED, 2008.
- ROSA, Daniela R. & PROENÇA, Emanuele L. “A passagem da quarta para a quinta série: rupturas no sistema educativo e possibilidades de intervenção”. In: MARASCHIN, Cleci; FREITAS, Lia Beatriz de L. & CARVALHO, Diana C. (orgs.). *Psicologia e Educação: multiversos sentidos, olhares e experiências*. Porto Alegre: UFRGS, 2003, p. 213-224.
- SACRISTÁN, J. G. “Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores”. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. Porto (Portugal), 1995.
- SALLES, Leila Maria Ferreira. “Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos”. *Estudos de Psicologia*, n. 22, p. 33-41. Campinas: Puccamp, jan.-mar. 2005.

- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SÃO PAULO (Estado)/SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução SE-93*, de 8 de dezembro de 2009. São Paulo: SEE, 2009. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/93\\_09.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/93_09.htm)>. Acesso em: 17 ago. 2011.
- \_\_\_\_\_. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução SE-76*, de 7 de novembro de 2008. São Paulo: SEE, 2008. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/76\\_08.HTM?Time=4/16/20124:38:22PM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/76_08.HTM?Time=4/16/20124:38:22PM)>. Acesso em: 17 ago. 2011.
- \_\_\_\_\_. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução SE-90*, de 19 de dezembro de 2007. São Paulo: SEE, 2007. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/90\\_07.HTM?Time=3/21/2012](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/90_07.HTM?Time=3/21/2012)>. Acesso em: 17 ago. 2011.
- \_\_\_\_\_. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. São Paulo: SEE, s/d. Disponível em: <[http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/propostaCurricularGeral\\_Internet\\_md.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/propostaCurricularGeral_Internet_md.pdf)>. Acesso em: 17 ago. 2011.
- SAVIANI, Dermeval. *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- \_\_\_\_\_. “O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC”. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100 (nº especial), p. 1231-1255. Campinas, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 maio 2012.
- SAWAIA, Bader. *As artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo do século XX*. São Paulo: Cortez, 2008. (Col. Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira).
- SPOSITO, Marília P. “Juventude: crise, identidade e escola”. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre a Educação e Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 96-104.
- \_\_\_\_\_. “Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil”. In: ABRAMO, Helena & BRANCO, Pedro P. M. (orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto da Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 87-127.
- \_\_\_\_\_. “Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola”. *Revista USP*, n. 57, p. 210-226. São Paulo, mar.-maio 2003.

- \_\_\_\_\_. “Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da Educação”. In: SPOSITO, Marília P. (coord.). *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/Inep, 2002, p. 4-32. (Estado do Conhecimento, 7).
- \_\_\_\_\_ & CARRANO, Paulo Cesar. “Juventude e políticas públicas no Brasil”. In: LEÓN, Oscar Dávila (ed.). *Políticas públicas de juventud en América Latina: políticas nacionales*. Viña del Mar (Chile): Ediciones CIDPA, 2003, p. 265-303.
- TARTUCE, Gisela Lobo B. P. *Jovens na transição escola-trabalho: tensões e intenções*. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2010. (Trabalho & Contemporaneidade).
- TOCANTINS (Estado). *Constituição Estadual*. Tocantins: SEE, 2009.
- \_\_\_\_\_ & CENPEC. *Aceleração de aprendizagem nas séries finais do Ensino Fundamental*. Tocantins: Secretaria do Estado e da Cultura, s/d.
- UNESCO. *Reaching the marginalized*. EFA Global Monitoring Report. Paris (França): Publishing Oxford University Press, 2010a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186606E.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2012.
- \_\_\_\_\_. *Monitoramento dos objetivos de educação para todos no Brasil – Representação da UNESCO no Brasil*. São Paulo: Moderna, 2010b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189923por.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2012.
- Voss, Dulce Maria da Silva. “O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos”. *Cadernos de Educação*, v. 38, p. 43-67, FAE/PPGE/UFPel, jan.-abr. 2011.
- YOUNG, Michael F. D. “O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas”. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 609-810, set.-dez. 2011.
- ZIBAS, Dagmar M. L.; FERRETTI, Celso J. & TARTUCE, Gisela Lobo B. P. “O protagonismo de alunos e pais no Ensino Médio”. *Textos FCC*, n. 25. São Paulo: FCC, 2004.



# Boas práticas docentes no ensino da Matemática<sup>1</sup>

---

NILMA SANTOS FONTANIVE | RUBEN KLEIN | SUELY DA SILVA RODRIGUES

FUNDAÇÃO CESGRANRIO

## Introdução

O estudo realizado em 2011 teve como objetivo pesquisar boas práticas do ensino da Matemática nas salas de aula de professores selecionados por critérios de aprovação em um concurso de promoção realizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) e, também, pelo bom desempenho nos anos de 2008, 2009 e 2010 de suas turmas no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

As aulas dos 68 professores selecionados foram observadas e gravadas em vídeo por pesquisadores, pós-graduandos no ensino da Matemática, que utilizaram uma ficha de observação para retratar o perfil e a frequência das práticas observadas e uma câmera digital acoplada a um tripé para ser posicionada no fundo da sala de aula e, assim, captar a atuação docente com as turmas. Ao todo, foram gravadas em torno de 15 aulas ministradas por cada docente, previamente agendadas pelos pesquisadores de campo, perfazendo um total de 1.035 horas/aula gravadas. Um painel composto por cinco especialistas com vasta experiência acadêmica e em sala de aula analisou e selecionou os melhores trechos das aulas gravadas.

---

1. Este estudo foi realizado pela Fundação Cesgranrio em parceria com a Fundação Victor Civita (FVC) como parte de sua agenda de estudos e pesquisas educacionais de 2011.

O artigo vai discutir os principais resultados levantados na pesquisa de campo à luz de uma bibliografia sobre qualidade e efetividade docente e suas relações com o desempenho dos alunos, além de pesquisas na área de ensino da Matemática.

Como resultado da pesquisa, elaborou-se um vídeo educativo contendo 12 boas práticas docentes no ensino da Matemática. O objetivo foi contribuir para a discussão de comportamentos e atitudes docentes nos processos de formação inicial e continuada dos professores de Matemática do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

## **1. Contextualização teórica da pesquisa**

### **1.1. A formação inicial e continuada dos professores, a qualidade e a efetividade docente – suas relações com o desempenho dos alunos**

Na última década, a preocupação com a formação continuada dos professores tem sido presente na agenda mundial, sobretudo por duas razões principais: a primeira e, sem dúvida, a mais contundente, são as evidências dos baixos desempenhos demonstrados pelos alunos de quase todos os sistemas escolares no mundo. Por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), que congrega os países membros da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e outros por adesão, na sua edição de 2006 avaliou o desempenho de alunos de 15 anos de 47 países e os resultados atestaram o fracasso de grande parte das nações em prover uma Educação de qualidade para sua população de estudantes. Do outro lado, as pressões do mundo do trabalho com a crescente incorporação de novas tecnologias exigem a formação de pessoas cada vez mais qualificadas para essa sociedade do conhecimento.

No Brasil, a legislação impulsionou a oferta de programas de Educação continuada, em particular, com a criação e regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) em 1996, que deu, pela primeira vez no país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de profes-

sores em serviço. Observa-se desde então uma enorme demanda e oferta de programas de Educação continuada das mais variadas naturezas.

No entanto, no Brasil, os programas de Educação continuada, na maioria dos casos, são iniciativas para corrigir uma formação precária, pré-serviço, já que os cursos de formação de professores em nível de graduação são bastante deficientes. Nesse sentido, as atividades de Educação continuada não atendem a sua função de atualização e aprofundamento dos conteúdos e da metodologia de ensino e são, na verdade, programas compensatórios da má-formação inicial dos professores.

No Brasil, também não foi desenvolvido um sistema competente de avaliação de seguimento e monitoramento dos professores que frequentam os numerosos programas de Educação continuada patrocinados pelos governos para verificar quais são as novas práticas que se consolidam no dia a dia da sala de aula e, mais, quais são as que resultam na melhoria da aprendizagem dos alunos. Na verdade, o país ainda não dispõe de sólida evidência dos efeitos desses programas no desempenho dos alunos. Essa, também, não é uma área em que incidem pesquisas quantitativas e rigorosas e seria interessante especular quais são as razões desse estado da arte no Brasil.

Inicialmente, não há consenso entre os educadores sobre se a qualidade docente deva ser medida pelos resultados da aprendizagem dos alunos. Segundo Bernadete Gatti (2008, p. 58), de algumas das mais amplas iniciativas públicas na área de formação continuada patrocinadas pelo Ministério da Educação (MEC) tem-se um impressionante conjunto de dados sobre as opiniões dos participantes desses cursos obtidas como respostas a questionários (por entrevistas ou mesmo por estudos de caso realizados). Nessas avaliações, a grande maioria dos cursistas valoriza as ações de capacitação recebidas, a oferta dos materiais didáticos, a doação de vídeos e livros, além da oportunidade de contato com especialistas (geralmente, mestres e doutores das universidades), tanto presencialmente como por videoconferências. As críticas aos programas, quando aparecem, são dirigidas – de maneira geral – às dificuldades de leitura de textos e também de articulação entre a teoria e a prática, embora a maioria reconheça as práticas pedagógicas que julgam poder aplicar para melhorar a aprendizagem dos seus alunos. Entretanto,

avaliações que incluam protocolos de observação dos professores na sala de aula aplicando os novos conhecimentos e os materiais didáticos recebidos são ainda incipientes no Brasil e parecem, também, não ser bem recebidas pelos professores que se sentem fiscalizados e privados de sua autonomia didática. Segundo Bressoux (2003, p. 48), é necessário que a sala de aula – como objeto de pesquisa – seja revelada em sua cotidianidade, na interação professor-aluno, para que a “caixa preta” seja aberta.

Há também reações ao discurso educacional vigente entre nós, que por julgamento extremado passou a rejeitar o ensino de técnicas de trabalho docente e de formação em tecnologias de ensino que passam a ser rotuladas de “tecnicismos” ou de receitas prontas para o professor usar em qualquer situação de seu contexto escolar. Então, é difícil para grande parte dos programas de Educação continuada não só falar em técnicas, como também propor e consolidar novas práticas para chegar ao chão das escolas e salas de aula, e evitar o sentido ideologicamente pejorativo que o termo técnica assumiu.

Entretanto os recursos financeiros investidos pelo poder público em programas de Educação continuada são tão vultosos que se deveria dirigir um olhar mais atento às condições qualitativas das ofertas e acompanhar sistemática e rigorosamente os processos formativos empregados. É preciso também refletir, segundo Gatti (op. cit., p. 68), se os recursos financeiros a eles destinados não seriam mais bem gastos na ampliação de vagas em instituições públicas para formar licenciandos realmente bem preparados, retirando dos programas de Educação continuada seu caráter compensatório para torná-los atividades de aprofundamento, atualização em avanços do conhecimento e aprimoramento de profissionais nas inovações e renovações em suas áreas.

Outro aspecto importante dessa discussão é que não há consenso entre os educadores e as autoridades educacionais no Brasil e em outros países sobre se o desempenho dos alunos avaliados por testes padronizados seja uma medida da qualidade docente propiciada pelos programas de Educação continuada.

Nesse sentido, o estudo proposto no presente trabalho vai buscar identificar nas salas de aula as boas práticas docentes no ensino da Matemática que podem ter impacto positivo no desempenho dos alunos. Essa não é uma linha de pesquisa consensual entre os educadores, pois, de um lado,

muitos afirmam que os bons professores acrescentam outras dimensões ao processo educativo, tais como, motivação, sociabilidade, autoestima, cooperação e cidadania, aspectos não mensuráveis por testes padronizados. De outro, encontra-se a questão metodológica, pois o desenho da pesquisa deve possibilitar fazer a ligação entre o professor, sua formação, características docentes e suas práticas, com o desempenho dos alunos.

As pesquisas que fazem conexão entre qualidade docente e resultados de desempenho dos alunos podem ser sintetizadas em quatro grandes categorias (GOE, 2007). Tais pesquisas buscam respostas para as seguintes questões:

O que é qualidade docente? Como ela pode ser medida? Quão importante é a qualidade docente para a aprendizagem dos estudantes? Qual o valor da experiência docente? Como a qualidade docente pode ser mais bem compreendida?

## 1.2. A qualidade docente – conceituação e quadro de referência para análise

A qualidade docente pode ser estudada a partir dos resultados das pesquisas que investigam seus *inputs*, processos e resultados que serão apresentados nesta seção.

Em relação aos resultados dos alunos, será priorizada a discussão sobre a efetividade docente definida como a contribuição demonstrável para o crescimento da aprendizagem do aluno por ser este o objetivo central do estudo realizado com os professores. Entretanto, seria inadequado deixar de apontar o caráter não consensual do conceito de efetividade docente, pois bons professores acrescentam também outros valores, tais como, motivação e engajamento dos estudantes para adquirir novos conhecimentos, habilidades e espírito de colaboração com os colegas. Portanto, a aprendizagem dos alunos pode e deve ser avaliada de diferentes maneiras e não apenas por seus resultados nos testes e exames de final de curso. Independentemente dos instrumentos usados como medida, a maioria dos educadores e das autoridades educacionais concorda que há efetividade docente quando a aprendizagem dos estudantes aumenta (DARLING-HAMMOND, 2000).

Focalizando a efetividade docente em termos dos resultados dos estudantes, importa saber quais são os professores que estão obtendo resultados

e por que os estão obtendo. Quando os dados de desempenho dos alunos estão disponíveis, podem ser usados como *proxy* da efetividade docente.

É recente a aceitação nos meios acadêmicos de que o desempenho dos alunos seja um componente para mensurar a qualidade docente. Até bem pouco tempo atrás, educadores e gestores avaliavam a qualidade docente usando somente critérios de qualificação, de certificação, anos de experiência profissional, aquisição de graus mais avançados de Educação, como mestrado e doutorado, por exemplo.

Essa qualificação não deve ser desprezada nos estudos do “efeito professor”, pois ela serve como um controle de qualidade do desempenho docente e pode, algumas vezes, ser uma boa preditora do sucesso dos alunos. Entretanto, nos dias atuais, há um consenso quanto à qualificação do professor ser uma condição necessária, mas não suficiente para produzir efeitos positivos no desempenho dos alunos.

A análise da literatura revela que a ciência para avaliar a qualidade docente ainda está em estágios de desenvolvimento. Não se pode ainda contar com respostas, ou achados definitivos para todas as questões nas inúmeras pesquisas da área que, embora em desenvolvimento, já se tem um bom número delas que permitem manter acesa a discussão.

A qualidade docente compreende os vários aspectos que fazem um professor ser “bom”. Entre eles, Laura Goe (2007) inclui: qualificação, formação, capacidade, expertise, caráter, desempenho e sucesso profissional. Ainda segundo a autora, há numerosos instrumentos para avaliar mais do que uma dimensão da qualidade docente e o uso de instrumentos variados requer um significativo investimento de tempo para desenvolvê-los e validá-los, treinar pessoas para aplicá-los, analisar e constituir os bancos de dados. Medir a qualidade docente exige a criação de um sofisticado e abrangente sistema de dados que possibilite usos específicos. Muitos desses instrumentos, por considerarem a qualidade docente como um conceito global, necessitam do uso de modelos complexos de medida que incorporem muitas facetas. Por isso, avaliar a qualidade docente é um desafio para os especialistas em medidas ou para os que estão interessados em incrementar essa qualidade.

Segundo Goe (2007, p. 1), a qualidade docente pode ser definida de diferentes maneiras e, embora não haja um acordo sobre uma definição única,

existe uma relativa concordância entre os pesquisadores da área de que a qualidade docente pode ser evidenciada em professores com as seguintes características:

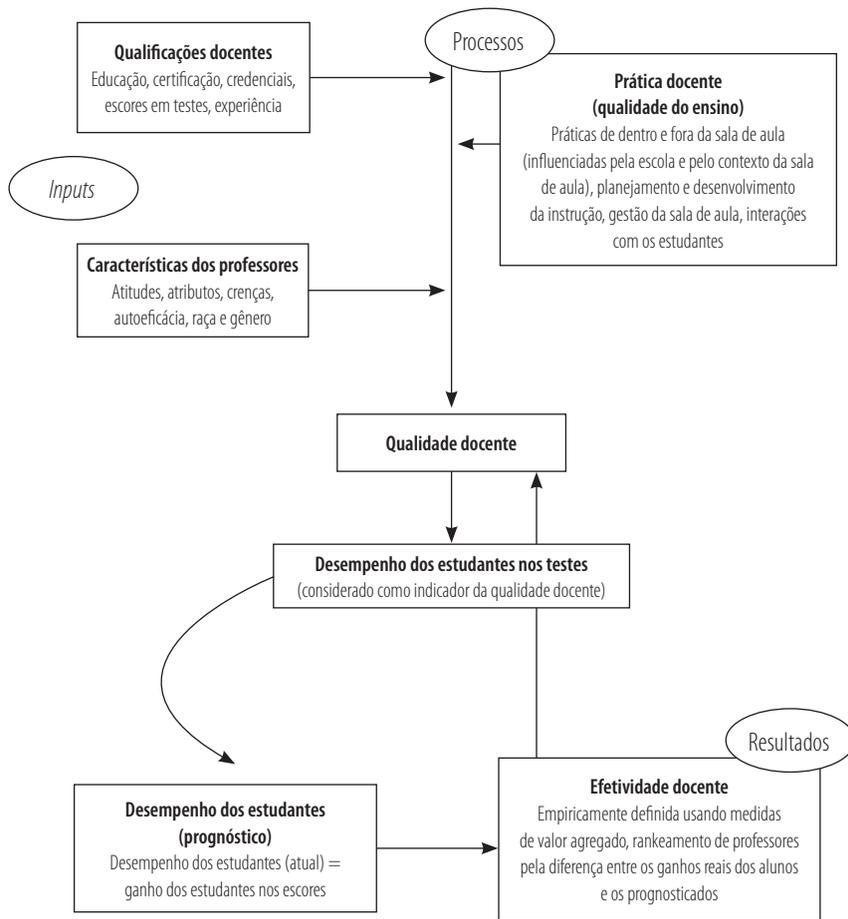
- qualificações e experiência apropriadas para a matéria e para o nível de ensino em que atua;
- capacidade de proporcionar altas expectativas para os estudantes, especialmente para os de baixo desempenho;
- empenho na criação de um ambiente na sala de aula que encoraje a participação de todos os estudantes nas atividades de aprendizagem propostas;
- gosto em ajudar os estudantes a atingirem altos níveis de proficiências;
- capacidade de motivar os estudantes de minorias a frequentarem a escola e a participarem das atividades mesmo que eles não demonstrem alcançar ganhos significativos de aprendizagem;
- habilidade em monitorar novos professores e ação estabilizadora da permanência e coesão do corpo docente na escola;
- disposição para trabalhar com afinco a fim de ajudar os estudantes com necessidade de maior apoio mesmo que os resultados do desempenho desses alunos não reflitam a contribuição do professor.

Algumas dessas características que expressam a qualidade docente foram encontradas nos professores sujeitos da pesquisa e gravadas em situações concretas com os alunos nas salas de aula.

Para Goe (2007, p. 2), o grande desafio das pesquisas sobre a qualidade docente é definir como ela pode ser medida, e a autora desenvolve um quadro de referência para examinar a literatura mais atualizada sobre a qualidade docente (Figura 1).

É importante observar que qualificações, características e práticas são usadas para definir qualidade docente e que elas existem, independentemente do desempenho dos estudantes, ao passo que a efetividade docente é totalmente dependente dos escores obtidos pelos estudantes em testes estandardizados, o que equivale a dizer que a efetividade docente não pode ser determinada sem os resultados obtidos pelos alunos em avaliações externas.

**Figura 1. Quadro de referência para determinar a qualidade docente**



Fonte: GOE, L., 2007.

As outras três maneiras de olhar a qualidade docente, teoricamente, podem ser conectadas ao desempenho dos alunos, mas elas existem independentemente de serem ou não mensuradas. Por exemplo, a certificação docente pode ser uma *proxy* da qualidade docente, mesmo sem estar conectada aos resultados dos alunos.

Muitos autores vêm realizando pesquisas sobre os desempenhos dos alunos em exames padronizados, associando-os às características das escolas onde eles estudaram e às de seus professores.

Hanushek (1971) foi um dos primeiros pesquisadores a isolar de maneira analítica as diferenças de desempenho entre classes de uma escola e mostrou que há diferenças de progresso bastante significativas segundo as salas de aula que os alunos frequentam.

Hanushek, na obra citada, e, posteriormente Veldman e Broophy (1974), concluem, por inferência, que os efeitos de variabilidade do desempenho entre salas de aula eram produzidos pelos professores. Hanushek, entretanto, assinala que o efeito sala de aula não é dissociado de um possível resultado da composição dos alunos daquela classe, enquanto Veldman e Brophy (1974, p. 319-324) deduzem que o impacto do ensino é mais forte junto aos alunos de nível socioeconômico mais baixo e mostram que as variáveis que caracterizam o ensino explicam 26% da variância das aquisições das crianças mais desfavorecidas contra somente 12% das de crianças de nível socioeconômico mais elevado.

Mingat (1991), diferentemente, afirma que as variáveis contextuais que caracterizam os alunos, como a classe social, têm impacto apenas moderado sobre o desempenho da sala de aula e acrescenta que se torna necessário estudar, com maior amplitude, todo o efeito sala de aula, incluindo o do professor e de suas práticas.

Assim, novos estudos começam, a partir da década de 1980, a contestar a pertinência das variáveis até então consideradas e vão procurar outros fatores que possam influenciar mais fortemente o sucesso dos alunos e, a partir de então, passam a pesquisar a escola como uma organização social, isto é, levando em conta os contextos sociais, examinando se os fatores que se mostraram eficazes em um meio desfavorecido são igualmente eficazes em outros meios. A hipótese que sustenta esses trabalhos é clara: se há escolas e professores que elevam seus alunos a um nível de sucesso maior do que outros, então é possível melhorar a eficiência em muitas escolas (BRESSOUX, 2003, p. 49).

Baseados nessas premissas são criados numerosos programas que tentam colocar em ação práticas e processos de ensino que se mostraram liga-

dos a boas performances. Logo surgem novas correntes de pesquisa que se direcionam para avaliar se a implementação de tais programas conduziu à melhoria do desempenho dos alunos e das escolas, ou seja, um conjunto de pesquisas ligadas ao que se convencionou chamar de *School Improvement*. (REYNOLDS *et al.*, 1993).

### 1.3. As qualificações docentes

As pesquisas sobre os efeitos da qualificação docente na aprendizagem dos alunos mostram resultados bastante controversos: umas encontrando pequeno ou nenhum efeito entre a qualificação e o desempenho de alunos e outras evidenciando efeitos positivos e significativos.

Tomando esses grupos de estudos como um todo, há um forte consenso de que a certificação em Matemática, especialmente no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Médio, produz efeitos positivos no desempenho dos alunos. Entretanto, em outras áreas do conhecimento as evidências são fracas para estabelecer essa relação. Quanto à experiência, contudo, há fortes evidências de que haja um crescimento anual na habilidade docente medida por sua contribuição na aprendizagem dos alunos nos cinco primeiros anos de trabalho docente. Após esses cinco anos, não há evidências de que o aumento da experiência contribua com impactos adicionais no desempenho dos educandos.

Hanushek, Kain e Rivkin (2005), por exemplo, usaram os escores obtidos por professores nos exames de certificação, titulação, raça e anos de experiência para determinar as relações dessas variáveis e os resultados dos estudantes em Matemática nos testes do Texas Assessment of Academic Skills (TAAS). Usando o modelo de valor agregado e dados de 230 mil resultados de alunos da 4ª e da 8ª série, os autores encontraram que a experiência é preditora de altos ganhos de aprendizagem, mas somente nos cinco primeiros anos de exercício docente. Encontraram, também, que níveis avançados de escolaridade e notas nos exames de certificação não se correlacionavam com os escores dos estudantes no TAAS. A pesquisa revelou ainda dois dados importantes: que a raça do professor aumentava os escores dos alunos das minorias étnicas e que os alunos dos professores que deixam a escola

têm escores mais baixos quando comparados com alunos dos professores que permanecem em seus postos de trabalho. Esse ponto será retomado na seção que discute a efetividade docente.

Uma questão do presente estudo realizado com os professores abordava o tempo de permanência deles na escola. Essa informação é particularmente importante porque as respostas obtidas permitiriam saber quantos dos professores que estavam participando do Projeto Boas Práticas no Ensino da Matemática estavam nas escolas nos anos de 2008, 2009 e 2010, período da análise do desempenho dos alunos no Saresp. Os resultados dessa questão possibilitaram restringir o estudo a professores das escolas que tinham melhores médias de desempenho em Matemática, além de identificar e isolar as práticas de ensino que parecem ser eficazes para promover a aprendizagem. Essas práticas são apresentadas e discutidas na seção 4 deste artigo, dedicada aos principais resultados encontrados.

#### 1.4. Características dos professores

As análises sobre as características dos professores como parte da qualidade docente focalizam atitudes, crenças, algumas dificuldades de mudanças e ainda raça, gênero e etnia. Incluem também outras características, por exemplo, a habilidade de comunicação em uma segunda ou terceira língua.

Não há evidências claras quanto à relação entre certas características dos professores e o desempenho dos alunos. Os dados das pesquisas variam muito, pois, enquanto alguns autores encontram relações significativas entre certas características docentes e o desempenho, outros pesquisadores estudando os mesmos perfis não encontram evidências fortes, indicando que a área necessita de maior número de pesquisas para possibilitar o avanço do conhecimento científico.

Um estudo sobre a cor do professor e o desempenho dos alunos conduzido por Dee (2004) usando dados do projeto Student Teacher Achievement Ratio (STAR), no Tennessee, com cerca de 23.883 casos em Matemática e 23.544 em Leitura, chegou à conclusão de que alunos que têm professor da mesma cor, apresentam desempenho melhor do que aqueles que estudam com professores de cor diferente. O estudo foi realizado com alunos ne-

gros com professores negros e alunos brancos com professores brancos – e a possibilidade de os alunos serem sorteados, segundo cor e características socioeconômicas e culturais, foi randomicamente assegurada.

Alunos negros que tiveram professores negros por um ano apresentam um aumento no desempenho em Matemática de 3-5 pontos percentuais. Em Leitura, na mesma condição, o desempenho dos alunos negros aumentou em 3-6 pontos. Estudantes brancos com professores brancos apresentam ganhos da mesma magnitude 4-5 pontos em Matemática. Na Leitura, entretanto, Dee encontrou diferenças de gênero. O estudo é interessante no seu desenho experimental, pois, randomicamente, foi assegurada a possibilidade de os alunos serem amostrados segundo as variáveis de interesse.

O autor conclui que os efeitos positivos parecem ser cumulativos, ou seja, alunos que por três ou quatro anos estudam com professores da mesma cor podem ter diminuídas as diferenças de desempenho entre alunos negros e brancos.

Uma pesquisa realizada por Leana e Pil (2006) focalizou alguns aspectos do capital social do professor – definido pelos autores como partilha de informações, crenças e visão compartilhada do processo pedagógico. A qualidade da instrução foi rateada com dados de um levantamento feito com os pais sobre satisfação com os métodos, materiais usados e oportunidades de aprendizagem desenvolvidas pelos professores. Os autores incluíram anos de experiência docente nas análises e controlaram as variáveis dependentes, como a pobreza dos alunos. Foram analisados dados de 88 escolas primárias e secundárias de um distrito urbano. Os autores concluíram que o capital social interno estava significativamente associado a satisfação dos pais, qualidade da instrução e desempenho dos alunos em Matemática. Em leitura, a qualidade da instrução aparece, embora não mediada pela relação capital social interno e desempenho dos alunos. O estudo também é interessante pelo uso de dados quantitativos e qualitativos em uma perspectiva sociológica de como o professor se relaciona com os outros professores colaborativamente, e não apenas o que ele faz instrucionalmente, é importante para os ganhos de aprendizagem dos alunos.

## 1.5. Prática docente e qualidade do ensino

O foco desse grupo de estudos é integrar a qualidade docente ao que os professores fazem em sala de aula, ou seja, a suas práticas e comportamentos. É importante acrescentar que a maioria desses estudos usa protocolos de observação para documentar a atuação dos professores e de seus alunos em sala de aula.

Muitos estudos encontram correlações positivas entre algumas características da prática docente e o desempenho dos alunos. Entretanto, uma parcela substancial dos estudos nessa área tem um desenho questionável de pesquisa, de uso dos dados, métodos ou instrumentos que para Goe (2007, p. 31) não são apropriados para os objetivos da pesquisa.

Cohen e Hill (1998) usaram um questionário aplicado aos professores sobre o uso de práticas convencionais e de práticas relacionadas ao *Mathematics Framework for Public Schools* de 1985, da Califórnia, para determinar o impacto da prática docente no aproveitamento dos alunos no *Californian Learning Assessment System* (CLAS). Os resultados do estudo sugeriram que havia uma pequena relação entre o *Mathematics Framework* e o desempenho dos alunos no CLAS. No entanto, os professores que disseram ter participado de capacitação sobre o currículo, usaram unidades de reforço de aprendizagem e enfocaram as habilidades avaliadas no CLAS tiveram alunos com escores mais altos no referido exame. O estudo de Cohen e Hill é importante, pois fornece evidências em duas direções. A primeira é que aquilo que o professor faz instrucionalmente importa; a segunda é que a participação do professor em atividades de capacitação focadas na mudança da prática instrucional pode impactar positivamente no desempenho dos alunos. Esse achado é relevante porque há poucas pesquisas ligando esse tipo de desenvolvimento profissional ao desempenho dos alunos.

Encontrou-se um estudo interessante realizado por Frome, Lasater e Cooney (2007) usando as informações sobre características dos professores de escolas secundárias e dados sobre sua experiência e titulação e ligando-os ao desempenho dos alunos de 8ª série na avaliação na Geórgia. Os autores concluíram que havia melhores desempenhos com os professores que apresentavam os seguintes comportamentos:

- motivação do professor e expectativas positivas de sucesso dos alunos.
- prática instrucional do tipo de trabalho em grupo em situações desafiadoras, apresentação oral e relatórios escritos em projetos de Matemática e explicações da solução de problemas para a classe estavam correlacionados com altos desempenhos.
- participação em atividades de monitoramento e indução de experiências nas escolas estão correlacionados com alunos com mais altos escores em Matemática.

Wenglinsky, em duas pesquisas, realizadas em 2000 e 2002, ambas usando resultados do *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), realizado nos Estados Unidos, examinou a relação entre a prática docente e o desempenho dos alunos avaliados no ano de 1996. Na primeira pesquisa, a prática docente foi examinada durante a administração do NAEP e investigou-se, em particular, o uso de pequenos grupos e de atividades práticas. O autor considerou ainda a formação e a experiência docente, encontrando que uma graduação na área em que este leciona está conectada a melhores desempenhos. As correlações também são positivas com o uso de atividades práticas e a ênfase em aprendizagem de alta ordem. A capacitação profissional voltada para trabalhar com populações especiais é outro fator que apresenta uma correlação positiva com o desempenho desses alunos. A ausência de testes periódicos estava relacionada a piores desempenhos em Matemática e o uso frequente de testes apareceu associado a maiores escores em Ciências.

No estudo desenvolvido em 2002, o autor, novamente usando os resultados do NAEP, examinou como a prática docente, o desenvolvimento profissional, a qualificação (graduação em Matemática) e os anos de experiência impactam no desempenho dos alunos. Ele confirmou os resultados obtidos na pesquisa anterior, ou seja, que o desenvolvimento profissional em habilidades de alta ordem e em habilidades para lidar com populações especiais têm um efeito significativo no desempenho dos alunos. A adoção de atividades práticas, a resolução de problemas e a confiança nos resultados de avaliações autênticas ligam-se também positivamente ao desempenho.

Na análise dos vídeos das aulas dos participantes da pesquisa *Boas práticas docentes no ensino da Matemática*, constatou-se que a maioria dos professores usava o material didático – livro do professor e cadernos de exercício, distribuídos pela Secretaria de Educação. Seria oportuno investigar se há relações positivas entre o uso do referido material didático e o bom desempenho dos alunos.

## 1.6. Efetividade docente e sua medida

A efetividade docente tornou-se um tema de grande interesse entre os pesquisadores que estudam qualidade nessa área. A efetividade é definida como a contribuição demonstrável do professor para a aprendizagem dos seus alunos.

Essa área de investigação ainda necessita de mais trabalhos para demonstrar quais são as características, qualificações e práticas docentes que contribuem para as diferenças de desempenho encontradas nos alunos.

Outro aspecto importante na investigação na área da efetividade docente, já citada nas páginas iniciais deste capítulo, é a questão metodológica, pois o desenho das pesquisas deve possibilitar fazer a ligação entre o professor (práticas, características docentes e formação) e o desempenho dos alunos.

Aaronson, Barrow e Sanders (2007) conduziram um estudo unindo os dados do Chicago Public Education High School de professores e alunos de 8º e 9º anos em Matemática. Usando o método de valor agregado, os autores levantaram que professores de alta qualidade acadêmica (médias de desempenho com dois desvios padrão) adicionam entre 25% e 45% no crescimento da média de um ano de escolaridade nos escores do estudante em Matemática. Os autores tentaram correlacionar alguns dados disponíveis dos professores (idade, experiência, certificação e diploma de graduação na área) e encontraram uma pequena variância entre os docentes que poderia ser atribuída a esses fatores observáveis (exceto à graduação em Matemática). Eles concluíram que o que os professores de alta qualidade fazem nas salas de aula é mais importante do que suas qualificações iniciais. Para os autores, o método de valor agregado não explica por que os professores variam de qualidade, além disso, nada se sabe do que se passa em sala de aula que ajude a prever com quais professores os alunos ganharão mais. Há,

ainda, algumas questões metodológicas que precisam também ser contornadas, como colocado por Braun (2004). Segundo ele, é difícil isolar o efeito do professor de outros efeitos no nível sala de aula tais como clima, influência dos pares, disponibilidade de livros e outros materiais didáticos e ainda de outros fatores escolares que podem contribuir para a aprendizagem dos estudantes e que estão fora do controle do professor.

Noell (2006) usou o método do valor agregado nos escores obtidos pelos alunos para examinar a eficácia do professor. Na primeira fase da pesquisa, os escores de valor agregado foram calculados para estudantes do 4º ao 9º ano em 66 das 68 escolas públicas de Louisiana e ligados aos professores. Sem surpresa, constatou-se que o maior preditor de ganhos de aprendizagem dos alunos foi o escore obtido pelo professor no teste inicial na área que ensinava, Matemática ou Linguagem. Na segunda fase, o autor relacionou professores de um programa de capacitação e estes foram identificados e ranqueados de acordo com estimativas de efetividade. Embora tenham sido descobertas relações positivas entre os dois, os intervalos de confiança não permitiram afirmar a conexão entre os dados pesquisados.

Um dos mais importantes estudos ligando os impactos das escolas e dos professores ao desempenho dos estudantes foi realizado por Hanushek, Kain e Rivkin em 2005. Utilizando dados do Texas, os autores examinaram os resultados obtidos pelos alunos no *Texas Assesment of Academic Skills* (TAAS) e componentes observáveis (Educação e experiência do professor) e componentes não observáveis (residuais). Focalizando alunos do 3º ao 7º ano e escores de mais de 140 mil a 455 mil alunos (os números variavam dependendo do ano e série), os autores encontraram que as características observáveis têm um efeito mais significativo nos ganhos dos alunos, mas a maior efetividade docente está ligada a diferenças não observáveis da qualidade da instrução. As principais conclusões dos autores contrariam as divulgadas pelo *Relatório Coleman*, pois afirmam que as escolas e os professores são relevantes para os resultados dos alunos e que o foco das pesquisas sobre essas relações não deve incidir sobre se as variáveis das famílias são ou não mais importantes do que as das escolas. Para os autores, parte desse debate tem origem em pesquisas cujos dados são confusos e conflitantes e que conduzem a argumentos simplistas sobre o papel das escolas. O modelo

da pesquisa e os dados usados permitiram aos autores chegar a quatro valiosas conclusões:

- não há evidências de que a obtenção de um diploma de mestrado aumenta as habilidades docentes;
- os ganhos na qualidade docente são grandes no primeiro ano de exercício e menores nos anos seguintes, em até três anos. Há pequenas evidências de que os ganhos na qualidade docente continuem após os três primeiros anos;
- o tamanho das classes tem um modesto, mas estatisticamente significativo, efeito em Matemática e Leitura nas séries iniciais, mas esses efeitos decrescem conforme aumenta a progressão nas séries escolares;
- algumas diferenças dos efeitos dos recursos das escolas agregados pelo nível de renda das famílias são pequenos.

Entretanto, o aspecto mais polêmico dos resultados da pesquisa é a afirmação de que, embora reconhecendo que o professor tenha um poderoso efeito sobre o desempenho dos alunos em Matemática e em Leitura, somente uma parte pequena da variação da qualidade docente é explicada por características observáveis como Educação ou experiência. Essa conclusão tem um grande impacto em políticas públicas de formação e Educação continuada de professores, uma vez que são as características não observáveis do docente que explicam a maior porção da variação das proficiências dos alunos.

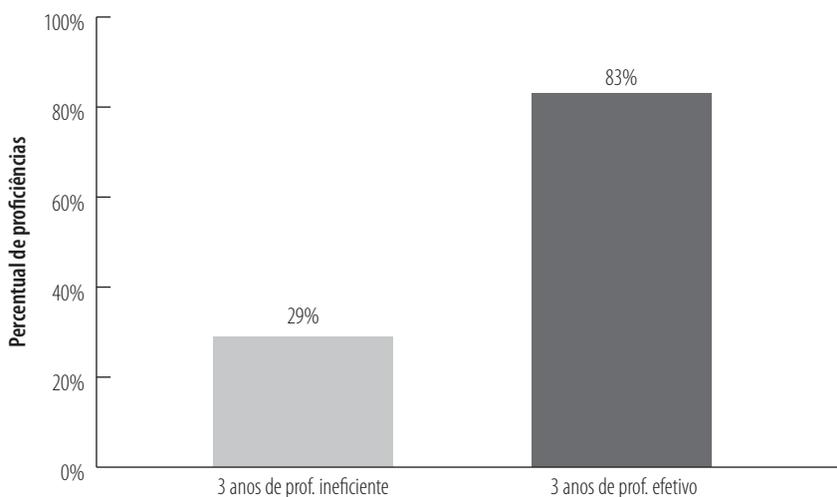
Os resultados obtidos no estudo com os professores participantes da pesquisa, discutidos na seção 3 deste artigo, talvez possibilitem acrescentar novos elementos às conclusões de Hanushek, uma vez que a gravação das aulas permitiu registrar algumas práticas docentes observáveis que podem ter impactos positivos no desempenho dos alunos.

Harris e Sass (2007), investigando os efeitos da Educação e do treinamento docente nos anos de 1995-1996 e 2003-2004, usaram mais de um milhão de dados referentes a professores-alunos de nível médio na Flórida e chegaram a interessantes resultados. Os escores dos professores no Scholastic Aptitude Test (SAT) nas seções verbais e quantitativas não apresentaram nenhum impacto no desempenho dos alunos. A obtenção de níveis mais

avançados de escolaridade não contribuiu para a efetividade docente, mas o desenvolvimento profissional orientado para o conteúdo da área teve efeitos altamente positivos no desempenho dos estudantes do Ensino Secundário e Médio em Matemática.

Exemplo recente desse tipo de estudo foi o conduzido por Gordon *et al.* (2006), que postula que o que o professor faz em sala de aula é de longe o grande preditor do sucesso dos estudantes como nenhum outro fator e que, alunos que consistentemente têm professores efetivos se beneficiam exponencialmente desse fato. Por exemplo, pesquisadores no estado do Tennessee observaram que estudantes que tiveram melhores professores por três anos demonstraram quase três vezes mais ganhos se comparados com estudantes que tiveram professores menos efetivos. O Gráfico 1 ilustra os resultados encontrados pelos autores.

**Gráfico 1. Impactos da efetividade docente**



Fonte: Alliance for Excellent Education, March, 2008.

Os estudos têm consistentemente levantado que professores efetivos provocam impactos mais significativos na aprendizagem dos estudantes do que qualquer outro fator, e que professores efetivos podem compensar desafios

tais como pobreza, etnia e lacunas de aprendizagem (RIVIKIN & HANUSHEK, 2002; CLOTFELTER *et al.*, 2007). Mostrando a magnitude da diferença nos desempenhos dos alunos como efeito do ensino, muitos pesquisadores vêm enfatizando que a efetividade do professor, mais do que qualquer outro indicador da qualidade docente, deve ser a área em que os educadores e os implementadores de políticas educacionais precisam focar a atenção se o objetivo é aumentar os ganhos de aprendizagem dos alunos (ALLIANCE FOR EXCELLENT EDUCATION, 2008, p. 2).

Entretanto, a efetividade do professor e também a dos outros fatores escolares não são fáceis de medir, pois para estimar os efeitos desses outros aspectos com maior precisão, deve-se descontar a parcela do desempenho escolar que é explicada pelos fatores extraescolares dos alunos.

Nesse sentido, surge uma promissora linha de pesquisa que se dedica a estudos sobre o valor agregado pela escola à aprendizagem dos alunos. Segundo Rea e Weiner (1998), ao analisar o “efeito escola” para explicar a variação do desempenho dos alunos deve-se considerar seu valor agregado, ou melhor, a variação de desempenho encontrada, descontando-se os efeitos da origem dos estudantes.

De acordo com Gray (1996), o princípio básico do método do valor agregado é que semelhantes sejam comparados a semelhantes. Se há dois alunos em que todos os aspectos são idênticos, que diferença faz para seu crescimento educacional o fato de estudarem em escolas diferentes?

No Brasil, alguns estudos sobre fatores escolares ligados às boas performances foram realizados no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e utilizaram-se dos bancos de dados obtidos com os diferentes questionários contextuais respondidos por alunos, professores, diretores e aplicadores dos instrumentos da pesquisa de campo nas escolas. Outros estudos foram realizados também utilizando os resultados de avaliações estaduais, como os obtidos pelo Saesp, pelo Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) e pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece). Todos esses estudos, embora importantes por contribuírem para situar o Brasil nos últimos 15 anos no cenário internacional da pesquisa sobre a eficácia escolar, possuem a limitação de não acompanharem a trajetória acadêmica de uma coorte

de alunos, uma vez que os dados do Saeb e das avaliações estaduais citadas refletem as proficiências dos alunos obtidas para uma série escolar em um determinado ano e, portanto, acompanham a evolução do desempenho da população ou de subpopulações de alunos em momentos específicos de sua trajetória escolar.

Para concluir a revisão bibliográfica realizada é importante assinalar que as pesquisas sobre o impacto da qualidade docente no desempenho dos alunos ainda necessitam conceber instrumentos mais apurados para mensurar as nuances de características e da prática docente, acrescidas do desenvolvimento de abordagens analíticas capazes de capturar com maior precisão quais efeitos do professor estão sendo medidos. Assim, essa área de pesquisa, no futuro, precisará investir mais esforços no desenvolvimento de sistemas mais acurados de coleta de dados e de métodos estatísticos mais precisos para analisar os resultados obtidos.

O estudo realizado pela Fundação Victor Civita (FVC) e conduzido pelos pesquisadores da Fundação Cesgranrio (que entraram nas salas de aula e registraram como atuam os bons professores de Matemática, selecionados por critérios estatísticos precisos – bom desempenho na prova do processo de promoção na carreira e médias de proficiência dos alunos nos testes de avaliação externa, no caso, o Saresp) oferece uma contribuição para o aumento do conhecimento científico nesta área.

Concluindo a revisão da literatura sobre qualidade docente pode-se afirmar que, apesar das dificuldades metodológicas apontadas, alguns efeitos foram consistentemente encontrados nos diferentes estudos sobre a qualidade docente. O primeiro deles é a correlação positiva entre a graduação do professor e a certificação ou aprovação em exames de Matemática e o desempenho dos alunos nessa disciplina, particularmente, no Ensino Secundário e no Ensino Médio. Em outras áreas curriculares, como Linguagem, Estudos Sociais e Ciências, não há tantos estudos focalizando os aspectos que as pesquisas em Matemática vêm examinando. Alguns pesquisadores sugerem que a aprendizagem da Matemática se dá, em grande medida, na escola, ao contrário de outras disciplinas, como a Língua, que são influenciadas por outras situações sociais não mediadas pela escola. Nesse raciocínio, os efeitos do professor são mais passíveis de serem encontrados nessa

área curricular e para desenvolver habilidades de alta ordem é fundamental que os professores de Matemática tenham competência para guiar seus alunos nas atividades práticas em sala de aula que conduzem a descobertas.

Os estudos sugerem ainda que seria recomendável aumentar as exigências de ingresso no magistério para ensinar Matemática, inclusive oferecendo pagamentos diferenciados para atrair e manter bons professores.

O segundo efeito encontrado pelas pesquisas refere-se ao número de anos de exercício profissional, evidenciando que o pico de desempenho se dá até o 5º ano de magistério. Assim, torna-se bastante relevante traçar políticas efetivas para distribuir equitativamente os professores pelas escolas, evitando-se fixar professores inexperientes em escolas com altas porcentagens de alunos de nível socioeconômico menos favorecido ou de minorias raciais.

Outro aspecto importante a considerar diz respeito ao contexto do ensino. Até que ponto o ambiente social da escola interfere no desempenho de alunos e professores? Essa é uma questão crucial para se promover a equidade. A pergunta que precisa ser respondida é: dado um determinado contexto, que características devem ter os professores para produzir um efetivo impacto nos ganhos de aprendizagem dos alunos? Ou, então, que práticas os professores efetivos das escolas que atendem a alunos em situação de vulnerabilidade social adotam para levar esses alunos a altos níveis de desempenho?

O que importa é que as definições da qualidade docente dependem dos propósitos que se tem em mente. Essas definições devem, em princípio, englobar dois componentes:

- 1) um conjunto de qualificações ligadas fortemente à disciplina e ao nível de ensino tem de estar garantido antes que o professor assuma uma classe;
- 2) algum mecanismo para avaliar a efetividade docente capaz de prever altos níveis de aprendizagem em seus alunos.

A combinação das duas definições conduz a dois estágios de avaliação da qualidade docente: o primeiro baseado nos diplomas e certificações dos

professores e em alguma medida de efetividade a ser obtida antes que o professor assumia seu posto com uma turma. Essa avaliação envolve a combinação de provas ou certificações, de avaliação de especialistas ou de pares, além de portfólios docentes. O segundo estágio é avaliar o professor já em exercício, de um lado, pelos escores de valor agregado por eles no desempenho de seus alunos, medidos por avaliações externas, e, de outro, por meio de observações sistemáticas da sua atuação em sala de aula, especialmente nos anos iniciais na carreira e, particularmente, no período do estágio probatório.

## 2. Procedimentos metodológicos da pesquisa

A pesquisa realizada pode ser caracterizada como um estudo de campo de natureza exploratória. Segundo Kerlinger (1984, p. 386-391), estudos de campo são investigações científicas *ex post facto* destinadas a descobrir interações entre variáveis sociológicas, psicológicas ou educacionais no âmbito de estruturas sociais reais. São estudos científicos que, sistematicamente, busquem identificar relações e testar hipóteses que já ocorreram em situações concretas de vida como em comunidades, escolas, fábricas, organizações e instituições.

Ainda segundo o autor, as pesquisas de campo de natureza exploratória são assim classificadas com base em suas propriedades epistemológicas, como as propostas no presente estudo: descobrir e isolar variáveis significativas na situação de campo que possam explicar as relações entre a aprovação dos professores de Matemática no Processo de Promoção por Merecimento e as médias de proficiência das suas turmas obtidas no Saesp realizado nos anos de 2008, 2009 e 2010 pela SEE-SP.

Essa investigação pode ser realizada graças à existência, no Brasil, de condições favoráveis de pesquisa com os dados obtidos nas avaliações nacionais a partir de 1995, que ao descrever escalas de proficiências invariantes permitiram comparar os desempenhos dos alunos brasileiros e dos de outros países e acompanhar a sua evolução ao longo do tempo.

A partir de então, houve um grande avanço na área das medidas educacionais decorrente do uso da Teoria da Resposta ao Item (FLETCHER, 1994; KLEIN & FONTANIVE, 1995; KLEIN, 2003) e também das Análises Hierárqui-

cas ou de Multinível, capazes de identificar fatores escolares, socioeconômicos e culturais dos alunos e de sua família associados aos resultados de desempenho encontrados (KLEIN & MOURA, 1998; SOARES, 2001; FRANCO, 2007).

A Teoria da Resposta ao Item, associada a outros modelos matemáticos e estatísticos, ao obter escalas invariantes de proficiências (KLEIN & FONTANIVE, 1995), possibilita a comparabilidade de medidas de aprendizagem entre diferentes populações de alunos. Essa é uma questão crucial no estudo da variação de desempenho de grupos de estudantes e, mais ainda, a comparabilidade é fundamental para acompanhar essa variação ao longo dos anos, sobretudo quando são implementadas políticas educacionais de intervenção nos fatores escolares que possam produzir efeitos de melhoria dos resultados da aprendizagem, como programas de Educação continuada de professores e concursos de certificação ou de promoção na carreira docente, como o Processo de Promoção por Merecimento realizado em 2010, cujos resultados deram origem à seleção dos professores participantes desta pesquisa.

Os fatores extraescolares e o nível socioeconômico e cultural dos alunos e de sua família vêm sendo apontados, na maioria das pesquisas, como responsáveis por uma grande parte da variabilidade de desempenho encontrada, a ponto de permitir a afirmação de que a escola não fazia diferença, já que provinham das famílias as variáveis explicativas dos resultados dos alunos (COLEMAN, 1966).

Entretanto, estudos também apontam que a qualidade do professor não só tem relação muito forte com o desempenho dos alunos, mas também que essa associação é progressivamente maior em séries mais avançadas, incluindo o impacto cumulativo da qualidade do conjunto dos professores de uma escola nesse desempenho (DARLING-HAMMOND & BRANSFORD, 2005).

No Brasil, estudos realizados com os dados contextuais obtidos pelo Saeb encontram também associações positivas entre o desempenho dos alunos e algumas características das escolas e de seus professores.

Soares (2001, p. 36) pesquisando a associação de fatores ligados ao professor e ao desempenho dos alunos, estudou oito fatores: três são características demográficas, três são ligados a formação, satisfação e processo didático do professor e, por fim, dois são relacionados aos métodos de ensino. Soares constrói uma tipologia para o método de ensino usado pelos

professores. Duas abordagens foram destacadas: a primeira é mais centrada em aspectos formais de conteúdo e em repetição e a segunda na contextualização e em atividades envolvendo a participação ativa dos alunos.

De maneira geral, o método de ensino mais focado no professor e mais formal está associado a piores desempenhos, enquanto o método que utiliza contextualização e maior interação do professor com os alunos tem efeito positivo em todas as séries, não sendo significativo, entretanto, em algumas situações.

Pesquisadores do Laboratório de Avaliação da Educação (Laeb), da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) (BONAMINO & FRANCO, 2002), constataram resultados interessantes em relação à categoria “estilo pedagógico dos professores”. Analisando resultados do Saeb 2001 para 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental, foram selecionados alunos que responderam aos testes de Matemática. Segundo os autores da pesquisa, a Matemática tem um caráter tipicamente escolar quando comparada ao conhecimento da língua nativa, que se desenvolve em diferentes ambientes sociais frequentados pelos alunos.

Essa afirmação encontra suporte em Jacobs (2003), que, estudando o desempenho dos alunos das escolas públicas em Chicago com o objetivo de analisar os impactos da Política de *Accountability* implementada entre 1996 e 1997, evidencia maiores ganhos em Matemática do que em Leitura. Segundo o autor, esse achado é consistente, presumivelmente, porque a Leitura (língua nativa) é influenciada por fatores não escolares, enquanto os ganhos na Matemática são determinados, em grande parte, pela escola.

Os resultados encontrados por Bonamino e Franco (2002) mostram que nas escolas cujos professores enfatizam o desenvolvimento de habilidades de alta ordem – resolução de problemas, atividades diversificadas e desafiadoras – os alunos apresentam melhores resultados quando comparados aos estudantes cujos professores frequentemente adotam procedimentos como repetição e memorização. Essas escolas apresentam, em média, piores resultados e os autores concluem que a abordagem pedagógica importa e faz a diferença na explicação da variação do desempenho entre as escolas.

Os estudos e as pesquisas voltados para identificar os fatores associados ao desempenho dos alunos têm um traço comum: a medida da eficácia esco-

lar, ou seja, a identificação das características dos processos pedagógicos internos à escola que se associam a melhores resultados do processo educativo.

Em geral, na maioria das pesquisas sobre o “efeito escola” as evidências são representadas pelo aproveitamento dos alunos medido com testes de escolaridade padronizados e filtradas dos efeitos provenientes de sua origem social, racial e étnica. Essas pesquisas podem ser realizadas porque contam com resultados de performance obtidos em processos avaliativos em que a comparabilidade está assegurada e também porque se procura obter informações sobre variáveis demográficas, socioeconômicas e culturais que possibilitem a realização de análises correlacionais entre estas e o desempenho dos alunos.

Satisfazendo a essas duas condições, o Brasil, desde 1995, por meio do Saeb, vem obtendo medidas de proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, colocando-as em escalas comparáveis entre as séries avaliadas e entre anos (FONTANIVE, 1997), possibilitando o acompanhamento da evolução do desempenho dos alunos brasileiros ao longo de uma série histórica de 14 anos. Além da aplicação dos testes a alunos, em três momentos da trajetória escolar da Educação Básica, o Saeb coleta informações sobre os alunos e sua família, sobre os professores, diretores e características das escolas que permitem realizar estudos sobre fatores intra e extraescolares associados aos resultados obtidos. Os bancos de dados constituídos pelo Saeb vêm dando origem a um conjunto expressivo de pesquisas brasileiras sobre o “efeito escola” (FERNANDES & NATENZON, 2003)<sup>2</sup>, que coloca o Brasil no cenário internacional dos estudos nessa área.

Ao lado das avaliações dos alunos brasileiros realizadas pelo governo federal, muitos estados desenvolveram, nos últimos anos, sistemas de avaliação próprios e a maioria deles (como o estado de São Paulo com o Saresp, ao adotar, desde 2007, as escalas do Saeb para descrever as proficiências), amplia o escopo da avaliação nacional e aumenta as informações disponíveis sobre os alunos e sobre as variáveis escolares e não escolares descritas.

---

2. Efeitos na aprendizagem do aluno relativos à escolarização e não às origens socioeconômicas e culturais da família dos alunos.

A pesquisa realizada teve duas dimensões: quantitativa e qualitativa. Para obter um perfil de docentes, turmas e escolas dos professores de Matemática aprovados no Processo de Promoção, foram analisados os bancos de dados provenientes do Saresp e da SEE-SP.

Após análise desses dados, foram escolhidos cerca de 120 professores (20 de reserva técnica), que participaram da pesquisa qualitativa sobre suas práticas e atitudes docentes.

Os professores selecionados participaram de um seminário, na cidade de São Paulo, para conhecerem o projeto de pesquisa e assinarem um termo de compromisso de participação e de cessão do direito de imagem.

Os professores participantes foram acompanhados em suas aulas durante o ano de 2011 por pesquisadores (mestrandos e/ou doutorandos em Matemática ou em Educação Matemática) selecionados nos cursos de pós-graduação nas regiões geográficas de atuação dos professores. Uma vez selecionados, os alunos foram treinados pelos coordenadores da pesquisa da Fundação Cesgranrio no já citado seminário. O treinamento versou sobre o uso dos instrumentos de registro da atuação desses professores nas salas de aula, incluindo o manejo de um equipamento de filmagem.

Utilizaram-se na pesquisa qualitativa dois tipos de instrumentos: (a) fichas de registro de comportamentos e atitudes docentes; e (b) gravação das aulas em videotape. Os dados foram coletados durante sete meses de observação – de maio a novembro de 2011. Os dados coletados pelas fichas foram tratados estatisticamente para traçar um perfil da prática docente. As gravações foram assistidas por especialistas do ensino da Matemática para a identificação e a seleção das melhores práticas.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi necessário recrutar e selecionar duas categorias de participantes: os pesquisadores de campo e os sujeitos da pesquisa. No mês de abril de 2011, na cidade de São Paulo, a Fundação Cesgranrio, com o apoio da FVC e da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), promoveu na Escola de Formação de Professores, vinculada à SEE-SP, um seminário de apresentação do projeto aos pesquisadores de campo e aos professores preliminarmente selecionados como sujeitos da pesquisa.

## 2.1. Os sujeitos da pesquisa

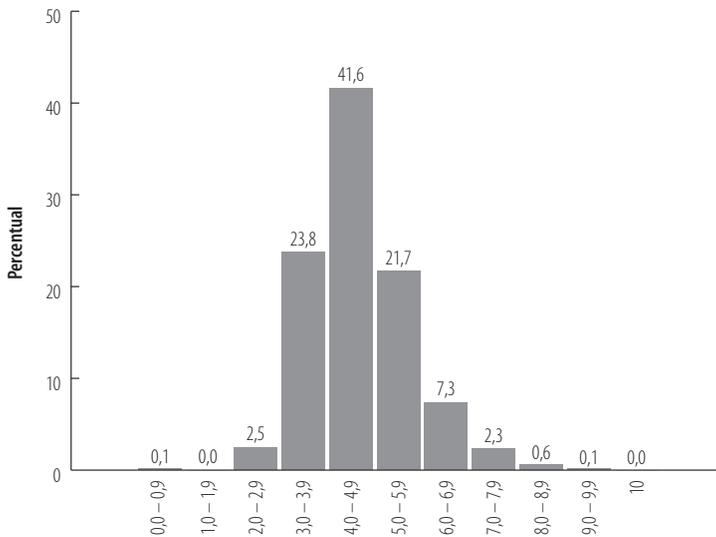
Inscreveram-se no Processo de Promoção por Merecimento 17.104 professores de Matemática, tendo comparecido à prova 11.997, registrando um percentual de faltas de 29,9%.

As provas foram aplicadas em 1º de fevereiro de 2010 e foram compostas de 60 questões de múltipla escolha, abrangendo o perfil e a bibliografia publicada no Diário Oficial pela SEE-SP, e uma redação.

O desempenho dos professores pode ser considerado insatisfatório, pois, dos 11.997 presentes ao exame, apenas 1.230 (10,3%) puderam ser considerados aprovados para fazer jus à Promoção por Merecimento, pois obtiveram nota maior ou igual a 6.

A média global foi de 4,6 e a distribuição das notas pode ser analisada no Gráfico 2 a seguir:

**Gráfico 2. Percentual de professores por intervalo de nota (PEB II – Matemática)**



Preliminarmente, fez-se um estudo com os 1.230 professores aprovados para identificar aqueles cujas turmas apresentaram bom desempenho no Saresp 2009.

Foi gerada uma relação de professores que obtiveram a nota 6 considerando apenas as 40 questões da prova que versavam sobre conteúdos da Matemática. Na seleção, foram abandonadas as 20 questões que tratavam de Legislação e de Práticas Pedagógicas. A decisão de priorizar, na seleção dos professores, os que apresentaram maior domínio de conteúdos matemáticos apoiou-se na literatura, em que há o consenso de que a primeira condição para ser um bom professor é dominar o conteúdo da área que ele vai ensinar.

Nesse momento da seleção, restaram 650 professores, cujos nomes foram enviados à Secretaria de Educação para que ela encaminhasse à Fundação Cesgranrio as escolas e as turmas nas quais esses professores lecionaram nos anos de 2008, 2009 e 2010.

A partir dos dados enviados pela SEE-SP, e com os bancos de dados do Saresp, foram calculadas as médias das turmas desses professores nos anos de interesse. Após estudo das médias, foram selecionados professores a partir de dois critérios:

- professores cujas turmas obtiveram média superior em 5 pontos à média geral do estado, em pelo menos duas edições do Saresp.
- todos os professores do segundo segmento do Ensino Fundamental que satisfizessem o critério, já que a maioria dos professores pesquisados lecionava no Ensino Médio.

Assim, ao final, foram obtidos 120 professores, que participaram da pesquisa.

Dos 120 inicialmente selecionados, muitos não estavam mais em sala de aula, seja por estarem de licença médica, de licença para estudo ou, ainda, por terem assumido cargos de monitoria/coordenação na escola ou na diretoria de ensino. Outros alegaram motivos pessoais para não aceitar o convite ou não confirmaram sua participação no site criado para cadastrar os dados pessoais dos professores participantes. Assim, ao final, 68 docentes confirmaram a participação na pesquisa.

## 2.2. Os pesquisadores de campo

A coordenação da pesquisa selecionou dez mestrandos ou doutorandos em Matemática ou Ensino da Matemática, matriculados nas instituições Universidade Bandeirante de São Paulo (Uniban), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e Universidade de Sorocaba (Uniso) para conduzir a pesquisa de campo e, no dia 15 de abril de 2011, em São Paulo, foi realizado um seminário de capacitação dessa equipe.

O seminário incluiu a apresentação do projeto, o detalhamento das atividades relacionadas ao trabalho de campo, a entrega e o manuseio dos instrumentos de pesquisa, além da assinatura de um termo de responsabilidade por todo o equipamento recebido e também pelo sigilo das gravações.

A equipe de trabalho de campo recebeu instruções sobre o preenchimento da ficha de observação e assistiu a um vídeo explicativo sobre o uso da câmera e do tripé e o posicionamento ideal em sala de aula para efetuar a gravação. Feito isso, cada pesquisador testou sua câmera e seu tripé e também foi instruído sobre o melhor aproveitamento das funções desses equipamentos, o correto uso dos DVDs distribuídos para o armazenamento e sobre o envio das gravações pelos Correios. Cada um dos membros da equipe também recebeu uma listagem contendo o nome, a cidade, o telefone e o e-mail dos professores que deveriam acompanhar em sala de aula além de fichas de quadro de horário para serem preenchidas pelos docentes.

Na segunda parte do seminário, após a apresentação formal do projeto e de seus objetivos, os dez pesquisadores de campo, previamente selecionados pela Fundação Cesgranrio, foram apresentados aos professores presentes. Seguiu-se, então, o encontro de cada pesquisador com o seu grupo de educadores, com a incumbência de se apresentar, sanar dúvidas, confirmar os dados de contato e se inteirar dos dias e horários de aula de cada professor, além de coletar informações, seja sobre a disponibilidade do docente, seja sobre a localização da escola, que pudessem facilitar o agendamento de suas visitas.

Os professores que aceitaram participar do estudo assinaram uma lista de presença e uma autorização de cessão de imagem (e de voz).

### 2.3. A metodologia do trabalho de campo

O trabalho de campo iniciou-se no mês de maio de 2011, sendo realizado pelos dez bolsistas contratados para observar as aulas dos 68 professores da rede estadual de São Paulo selecionados, e encerrou-se no mês de novembro do mesmo ano.

O trabalho de campo foi realizado utilizando dois instrumentos: uma ficha de observação e a gravação das aulas em vídeo.

#### 2.3.1. A ficha de observação

A ficha de observação era composta de três blocos de variáveis, categorizados como: “Condições da sala de aula”, “Estrutura da aula” e “Clima em sala de aula”. O Bloco 1 continha 21 perguntas objetivas, variando de A a D. O Bloco 2, de “Estrutura da aula”, solicitava informações sobre os “Rituais de início da aula” (dez primeiros minutos) e continha 11 questões com escala de três opções. A seguir, ainda no bloco “Estrutura da aula”, foram colocadas questões de “Sim” e “Não” sobre “Tipo de aula”, “Objetivo da aula”, “Utilização de material pelo professor”, “Tipo de interação didática com a turma” e “Rituais de encerramento da aula”. O Bloco 3 continha perguntas sobre o relacionamento do professor com os alunos, sua movimentação em sala de aula e o engajamento dos alunos nas atividades propostas.

A ficha de observação era preenchida pelo pesquisador de campo para cada aula observada. Uma vez preenchidas, as fichas eram postadas nos Correios pelos pesquisadores, via Sedex, para a Fundação Cesgranrio. Para serem digitadas, as fichas foram etiquetadas e distribuídas a sete digitadores. O trabalho de digitação foi realizado mediante a elaboração de um programa de entrada de dados.

#### 2.3.2. A gravação das aulas em vídeo

Antes do seminário de apresentação, a coordenação do projeto havia destinado um grupo de professores para cada um dos dez pesquisadores de campo de acordo com a proximidade geográfica. Esse critério precisou ser

adotado diante da grande dispersão das escolas em que atuavam os sujeitos da pesquisa pelos municípios do estado de São Paulo. Assim, durante o seminário, coube a cada um dos pesquisadores de campo a tarefa de se reunir com seu grupo de professores, não só para se apresentar formalmente, mas também para coletar os dados referentes ao quadro de horários de cada um, verificar o endereço das escolas e trocar endereços eletrônicos e telefones pessoais para que se efetuasse o agendamento das gravações, acordando os melhores dias e horários diante da disponibilidade de ambos.

Como muitos professores não lembravam exatamente os dias, os horários e as turmas em que lecionavam, essas informações foram prestadas posteriormente por e-mail. Foi solicitado então aos pesquisadores de campo o envio, também por e-mail, da versão final do quadro de horário dos professores, informando os turnos, as séries e os horários em que eles lecionavam nas escolas estaduais. Além disso, eles também foram incumbidos de elaborar uma prévia do cronograma de observação para a coordenação ter uma ideia das turmas que seriam observadas em determinados períodos.

Ainda no seminário, foram dadas algumas orientações acerca da gravação e do envio dos vídeos. Os pesquisadores só poderiam gravar aulas de Matemática do ensino regular e, como já foi mencionado anteriormente, não agendar gravações para dias de avaliação ou em que houvesse algum evento programado pela escola. Algumas recomendações técnicas também foram repassadas, tais como:

- fazer uma claquete oral logo no início da gravação para cada aula de professor gravado, informando a data, o nome do professor, da escola, da série e da turma;
- identificar no DVD por meio de caneta de escrita permanente a ordem de gravação da aula, o nome do professor, a data e o seu nome (pesquisador de campo);
- evitar janelas durante a gravação, pois a luz “explode” no vídeo;
- a cada 20 minutos, ou cerca disso, pressionar duas vezes, rapidamente, o botão de gravação (stop/rec) para quebrar a gravação em arquivos pequenos, visando evitar perdas e facilitar a passagem para o computador/DVD;

- não apagar os vídeos do HD antes de receber confirmação de recebimento da coordenação;
- fazer movimentos lentos para direita e esquerda, para cima e para baixo e, principalmente, ao aproximar ou distanciar o foco (*zoom*); e
- posicionar a câmera e o tripé no fundo da sala de aula, acompanhando a movimentação do professor e evitando, ao máximo, gravar os alunos de frente.

Essa última recomendação prende-se ao fato de a coordenação da pesquisa ter adquirido o direito de uso de imagem do professor, mas não a dos alunos.

Mensalmente, as gravações em vídeo, armazenadas em DVDs, eram enviadas via Sedex para a coordenação da pesquisa. Todos os DVDs receberam o mesmo código de identificação das fichas de observação, o que possibilitou relacionar a aula gravada aos dados da ficha. Ao final da fase de trabalho de campo, a coordenação havia recebido, aproximadamente, mil horas/aula gravadas em DVD. Para manter uma cópia de segurança dos vídeos, a Fundação Cesgranrio adquiriu um servidor com capacidade de armazenamento de 6 TB.

### 3. Principais resultados

#### 3.1. O perfil didático e de relacionamento com os alunos dos professores

Os resultados descritos nesta seção do artigo foram obtidos com o tratamento estatístico das fichas de observação.

Foram entregues 753 fichas de observação, do total previsto de 945. O total previsto foi calculado pela multiplicação do número de professores (68) pela quantidade de aulas (15) contratadas para cada pesquisador de campo. A discrepância entre o total previsto e o obtido ocorreu não pela ausência de devolução das fichas por parte dos pesquisadores, mas pela reunião em uma única ficha de observação das aulas duplas dadas pelo professor.

O instrumento revelou-se bastante rico para traçar um perfil didático e de relacionamento dos professores participantes da pesquisa. A seguir, se-

rão apresentados os resultados, em tabelas de frequência, e um resumo dos principais aspectos apurados.

Em primeiro lugar, observou-se que, quanto às condições da sala de aula, em particular, suas instalações físicas, pelo menos 92% das respostas atestaram que elas são satisfatórias (Tabela 1).

**Tabela 1. Em relação às condições das instalações físicas da sala de aula, observa-se que:**

Item	Satisfatório	Insatisfatório	Sem resposta
10.1. Espaço.	95,9	3,5	0,7
10.2. Iluminação.	92,3	7,2	0,5
10.3. Mobiliário.	93,0	6,5	0,5
10.4. Acústica.	95,6	3,9	0,5
10.5. Ventilação.	97,7	1,6	0,7
10.6. Limpeza.	91,9	7,3	0,8
10.7. Janelas/portas.	92,8	6,5	0,7
10.8. Quadro-negro/lousa/quadro branco.	95,8	3,3	0,9

Na Tabela 2, observa-se que em 98% das aulas os professores utilizaram giz/pincel atômico e apagador disponibilizados pela escola, de modo que eles não investiram recursos próprios na compra desses instrumentos.

**Tabela 2. O professor tem a sua disposição giz/apagador/pincel atômico?**

Item	%
(A) Não, o professor tem dificuldade em conseguir o material.	0,1
(B) Sim, disponibilizado pela escola, mas não fica na sala e o professor traz o seu.	98,0
(C) Sim, trazido pelo professor de casa, pois a escola não disponibiliza esse material.	0,3
Sem resposta.	1,6

A Tabela 3 permite dizer que 96,3% das salas de aula observadas possibilitam a utilização de recursos audiovisuais. Isso não significa que os professores utilizem frequentemente tais recursos. Nas gravações em vídeo das aulas, fica clara a pouca utilização de recursos audiovisuais, predominando a lousa e o giz.

**Tabela 3. A sala de aula oferece tomadas de forma a possibilitar a utilização de recursos audiovisuais?**

Item	%
(A) Sim, em grande quantidade.	10,6
(B) Sim, em número reduzido.	85,7
(C) Não.	2,9
Sem resposta.	0,8

Quanto à exposição de trabalhos na sala de aula, as Tabelas 4, 5 e 6 informam que somente 30,4% das salas possuem murais/varais e que neles apenas 4,5% dos trabalhos eram dos alunos das turmas observadas, sendo que somente 2,1% estavam vinculados a conteúdo matemático. Por outro lado, a Tabela 7 demonstra que, nas salas em que há murais/varais, 22,4% são utilizados para divulgação de eventos, calendários de provas, campanhas e informes aos alunos. Esses dados revelam a pouca valorização que a escola dá à participação efetiva dos alunos, indicando também certa “despersonalização”, ou “anonimato”, depondo contra a recomendação sobre o protagonismo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

**Tabela 4. Há murais/varais na sala de aula?**

Item	%
(A) Sim.	30,4
(B) Não.	68,7
Sem resposta.	0,9

**Tabela 5. Há trabalhos dos alunos expostos em murais/varais/paredes da sala de aula?**

Item	%
(A) Sim, da turma observada.	4,5
(B) Sim, de outras turmas/séries.	10,1
(C) Não.	46,2
(D) Não se aplica.	38,5
Sem resposta.	0,7

**Tabela 6. Há trabalhos dos alunos na área de Matemática expostos em murais/varais/paredes da sala de aula?**

Item	%
(A) Sim, da turma observada.	2,1
(B) Sim, de outras turmas/séries.	3,2
(C) Não.	53,1
(D) Não se aplica.	40,9
Sem resposta.	0,7

**Tabela 7. Há trabalhos da escola (informes, campanhas, cartazes de divulgação de eventos, calendários de provas) expostos em murais/varais/paredes da sala de aula?**

Item	%
(A) Sim.	22,4
(B) Não.	76,0
Sem resposta.	1,6

Em relação aos rituais do início da aula, observa-se na Tabela 8 que, ao entrar em sala de aula, a maioria dos sujeitos da pesquisa não comenta assuntos do cotidiano (86,2%), sobre a escola em geral (88,3%) ou características pessoais dos alunos (91%). Ao mesmo tempo, os dados indicam que 35,3% iniciam a aula ressaltando uma qualidade ou um bom resultado escolar relacionado ao conteúdo matemático e que 40,5% explicitam suas expectativas, suas metas ou os conteúdos que serão abordados em aula de maneira positiva para os alunos. É surpreendente o fato de que menos da metade dos professores tratem logo no início da aula sobre os objetivos a serem alcançados, motivando os alunos a realizar as tarefas.

**Tabela 8. Com relação aos rituais do início da aula (até os dez minutos iniciais), o professor ao entrar em sala de aula mantém conexão pessoal com os alunos sobre:**

Item	Sim, com comentários positivos	Sim, com comentários negativos	Não	Branco
22.1. Assuntos do cotidiano, tais como esportes, televisão, música etc.	11,6	1,7	86,2	0,5
22.2. Características/aparência dos alunos.	6,5	1,9	91,0	0,7
22.3. Assuntos de conteúdo matemático.	35,3	0,8	62,9	0,9
22.4. Assuntos sobre a escola em geral (festas, outras disciplinas, direção da escola, atividades da escola etc.).	8,6	2,0	88,3	1,1
22.5. Expectativas/metabolconteúdos que serão tratados na aula.	40,5	1,1	57,4	1,1

Ainda em relação aos rituais do início da aula, a Tabela 9 mostra que, em apenas 17,7% das aulas observadas, os professores verificaram quantos alunos fizeram o dever de casa. Entretanto, todas as pesquisas sobre o “efeito professor” e o “efeito escola” evidenciam que passar dever de casa, cobrar sua execução e corrigi-lo relaciona-se positivamente com o desempenho dos alunos.

A maioria dos professores, no início da aula, cumprimenta seus alunos (78,9%) e mais da metade (59,2%) verifica a presença. Um pouco mais da metade deixa de verificar se os alunos estão cumprindo as normas da escola sobre o uso de uniformes, celulares e eletrônicos, entre outros.

**Tabela 9. Ainda em relação aos rituais de início da aula, o professor**

Item	Sim	Não	Não é possível informar	Branco
23.1. Cumprimenta os alunos.	78,9	15,8	4,4	0,9
23.2. Faz a chamada.	59,2	31,7	7,6	1,5
23.3. Verifica quantos alunos fizeram o dever de casa.	17,7	36,8	44,5	1,1
23.4. Verifica a arrumação/ordem das carteiras.	21,1	50,9	27,2	0,8
23.5. Cobra o cumprimento das normas da escola sobre o uso de uniforme, bonés, óculos escuros, celular, eletrônicos etc.	12,7	52,6	34,0	0,7
23.6. Verifica a aparência/condições dos materiais dos alunos.	6,6	59,9	32,8	0,7

Antes de comentar os dados evidenciados pela Tabela 10, a respeito do tipo de aula observado, é preciso esclarecer que foi solicitado aos pesquisadores de campo que não agendessem gravação em dias de avaliação ou evento na escola. Portanto, os percentuais de aulas em que houve avaliação (1,9%), correção de avaliação (4,6%) ou algum evento proposto pela escola (0,5%) são bastante baixos e não são significativos.

Como as aulas foram agendadas em comum acordo entre pesquisador de campo e sujeito da pesquisa, observa-se que a grande maioria das aulas escolhidas para gravação tratou de consolidação dos conteúdos, exercícios, resolução de problemas, tarefas e jogos (75,3%) e/ou deu continuidade ao ensino de conceitos das aulas anteriores (63,7%). Somente 19,9% das aulas gravadas foram de introdução de novos conteúdos e 30,7% foram utilizadas para revisão. Observa-se, também, que em apenas 21,5% das aulas houve correção de dever de casa, o que, de certa forma, confirma, ou até mesmo justifica, o baixo percentual visto na tabela anterior de aulas em que os professores controlaram a realização dos deveres de casa.

**Tabela 10. Tipo de aula**

Item	Sim	Não	Branco
24.1. Introdução de novo conteúdo.	19,9	78,2	1,9
24.2. Continuidade do ensino de conceitos das aulas anteriores.	63,7	34,4	1,9
24.3. Consolidação dos conteúdos, exercícios, resolução de problemas, tarefas, jogos etc.	75,3	21,8	2,9
24.4. Revisão dos conteúdos.	30,7	67,2	2,1
24.5. Avaliação.	1,9	96,0	2,1
24.6. Utilização da aula para a realização de atividades propostas pela escola (eventos da escola).	0,5	97,7	1,7
24.7. Correção de avaliação.	4,6	93,6	1,7
24.8. Correção de dever de casa.	21,5	76,5	2,0

A Tabela 11 mostra que em 67,5% das gravações os professores explicitaram o objetivo da aula, sendo que em 57,2% das aulas tal exposição foi feita oralmente.

**Tabela 11. O professor explicita o objetivo da aula?**

Item	%
(A) Sim, escrevendo no quadro.	10,2
(B) Sim, falando para os alunos.	57,2
(C) Sim, em material entregue.	0,1
(D) Não.	27,1
Sem resposta.	5,3

A Tabela 12 revela que as aulas observadas podem ser classificadas como tradicionais, essencialmente expositivas e com predominância do uso do quadro-negro/branco. É interessante observar que, em pouco mais de 30% das aulas, os professores utilizaram material didático fornecido pela SEE-SP. Entretanto, como em quase 45% das aulas o professor trouxe atividades preparadas, é possível que o material – livro do professor e caderno de exercícios – distribuído pela Secretaria tenha utilização maior que a indicada no item 27.6 da tabela.

**Tabela 12. Utilização de material durante a aula pelo professor**

Item	Sim	Não	Branco
27.1. Quadro-negro/branco.	94,8	4,1	1,1
27.2. Atividades preparadas.	44,8	53,0	2,3
27.3. Dever de casa preparado.	10,8	87,3	2,0
27.4. Livro didático – conteúdo.	10,4	87,5	2,1
27.5. Livro didático – dever de casa/exercício em sala.	14,6	83,3	2,1
27.6. Apostila da Secretaria de Educação de São Paulo.	34,1	62,7	3,2
27.7. Caderno de anotações.	29,1	69,3	1,6
27.8. Materiais de contar.	0,8	97,6	1,6
27.9. Materiais geométricos.	8,1	90,6	1,3
27.10. Jogos/atividades de aprendizagem (tangram/ábaco).	3,7	94,6	1,7
27.11. Calculadoras.	5,4	93,1	1,5
27.12. Recursos audiovisuais (retroprojeter, projetor multimídia, TV, DVD, computador).	8,8	89,8	1,5
27.13. Jornais, revistas, dicionários, enciclopédias.	0,9	97,6	1,5
27.14. Questões de concursos e/ou vestibulares.	2,0	96,1	1,9
27.15. Questões de Enem, Saeb/Prova Brasil, Saesp.	5,2	92,8	2,0
27.16. Livro paradidático.	0,5	97,3	2,1

Pelos dados da Tabela 13, pode-se inferir que os professores estimulam a participação dos alunos, embora em cerca de  $\frac{1}{4}$  das aulas observadas os professores tenham sido os protagonistas, não oportunizando o envolvimento dos alunos com a aula.

**Tabela 13. Ao trabalhar determinado conteúdo ou atividade, o professor:**

Item	Sim	Não	Branco
29.1. É o elemento chave, não havendo a participação dos alunos na apresentação, discussão ou proposição de materiais ou problemas matemáticos.	25,4	72,9	1,7
29.2. Permite uma ou outra intervenção dos alunos, mas mantém o controle do direcionamento da apresentação/discussão.	83,9	13,9	2,1
29.3. Possibilita que os alunos compartilhem suas ideias, seus diferentes raciocínios ou passos para resolver um problema dado e comentem sobre as contribuições uns dos outros.	66,0	31,1	2,9
29.4. Estimula os alunos a fazerem perguntas.	66,4	32,1	1,5

O que mais chama atenção na Tabela 14 é que em pouco menos da metade das aulas os professores não contextualizaram o ensino da Matemática, trazendo-o para o cotidiano dos alunos. As teorias de aprendizagem vigentes desde o advento da Escola Nova preconizam que a aprendizagem é facilitada quando o aluno consegue estabelecer relações cognitivas entre a “teoria” e a sua vivência cotidiana. Sendo Matemática uma disciplina basicamente abstrata, mas presente no dia a dia do cidadão, seria de fundamental importância o esforço do professor em trazer à sala de aula exemplos práticos do uso da Matemática.

**Tabela 14. Em relação à contextualização dos problemas matemáticos, o professor:**

Item	%
(A) . . . trabalha em aula com exemplos do cotidiano do aluno para aplicar um conceito ou descobrir a relação matemática envolvida naquela situação.	39,8
(B) . . . cita um problema contextualizado dado no passado, mas não trabalha com ele.	3,5
(C) . . . utiliza o contexto de um problema para ilustrar uma situação, mas não trabalha efetivamente com ele.	7,3
(D) . . . não faz contextualização.	46,6
Sem resposta.	2,8

A Tabela 15 confirma os comentários feitos anteriormente de que na maioria das aulas o professor adota um ensino frontal, expositivo para a classe como um todo.

**Tabela 15. O professor promove um ensino diferenciado em sala de aula?**

Item	%
(A) Não.	90,4
(B) Sim, de modo que diferentes grupos de alunos se envolvam em tarefas focadas em conteúdos diferentes.	3,7
(C) Sim, distribuindo tarefas similares de diferentes níveis de dificuldade.	4,5
Sem resposta.	1,3

Em relação à orientação dos alunos a trabalharem diretamente com questões ou problemas matemáticos, vê-se que na maioria das aulas (67,21%) o professor trabalha majoritariamente com a turma toda. Entretanto, nota-se na questão 32.6 que em pouco mais de 17% das aulas os alunos tomam a iniciativa de trabalhar com os colegas. É importante salientar que as questões não são mutuamente excludentes, podendo acontecer, em uma mesma aula, diferentes formas de interação entre professor-conteúdo-aluno, pois, enquanto em 74% das aulas observadas o professor leva o aluno a trabalhar individualmente, também aparece em menor frequência o trabalho em grupo, e majoritariamente o docente trabalha com a turma inteira ao mesmo tempo.

**Tabela 16. Em sala de aula, o professor orienta os alunos a trabalharem em questões ou problemas matemáticos (exercícios ou estudo sobre o conteúdo dado)**

Item	Sim	Não	Branco
32.1. Individualmente.	74,0	25,2	0,8
32.2. Em duplas.	18,5	80,6	0,9
32.3. Em pequenos grupos.	13,3	85,8	0,9
32.4. Em grandes grupos.	4,0	95,0	1,1
32.5. O professor trabalha majoritariamente com toda a turma ao mesmo tempo.	67,1	31,6	1,3
32.6. O professor não orienta. Os alunos é que tomam a iniciativa.	17,3	81,5	1,2

Para entender os dados da Tabela 17, deve-se lembrar que o “não se aplica” refere-se às situações em que o trabalho proposto era de outra natureza, não individual. Quando nas aulas é solicitado o trabalho individual dos alunos, vê-se que esse trabalho circunscreve-se basicamente à cópia de instruções, problemas e/ou correções (81,7%). Em cerca da metade das aulas, o professor circula entre as carteiras enquanto os alunos trabalham individualmente.

**Tabela 17. Trabalho individual em classe. Os alunos estão sentados individualmente e trabalhando**

Item	Sim	Não	Não se aplica	Branco
33.1. Copiando instruções/problemas/correções.	81,7	4,0	13,4	0,9
33.2. Solucionando problemas individualmente – professor circulando.	50,7	19,1	28,7	1,5
33.3. Solucionando problemas individualmente – professor em outra tarefa.	4,0	53,3	41,6	1,2
33.4. O professor está circulando pela sala, corrigindo trabalhos individuais, enquanto os outros alunos continuam trabalhando.	34,1	27,9	36,7	1,3
33.5. O professor está circulando pela sala, corrigindo trabalhos individuais, enquanto os outros alunos aguardam a vez.	12,1	41,3	45,2	1,5

Na Tabela 18, o que mais chama atenção é a situação em que os alunos respondem à pergunta voluntariamente logo após ela ter sido feita. O professor não dá um tempo para todos pensarem e só depois escolher quem vai responder. Essa atitude do professor contraria a técnica didática na qual todos os alunos devem estar atentos à pergunta, pois poderão ser solicitados a responder. Quando o professor permite que os alunos respondam voluntariamente, imediatamente o restante da classe se desmobiliza para realizar o esforço a fim de solucionar a questão.

**Tabela 18. Trabalho oral em classe. Os alunos respondem ao professor e interagem com ele de diversas maneiras**

Item	Sim	Não	Não se aplica	Branco
34.1. Alunos respondem ao professor individualmente, mas somente após o professor perguntar quem sabe a resposta e escolher dentre aqueles que se manifestaram diante da classe toda, que escuta cada resposta.	15,9	38,2	44,5	1,3
34.2. Alunos respondem à pergunta logo após ela ter sido feita, antes que o professor escolha alguém para responder.	69,2	10,4	19,1	1,3
34.3. Alunos respondem ao professor individualmente após serem escolhidos aleatoriamente diante da classe toda, que escuta cada resposta.	24,2	37,5	37,2	1,2
34.4. Alunos respondem às perguntas em coro.	44,4	31,7	22,0	1,9
34.5. Aluno(s) individual(is) trabalha(m) na lousa, enquanto os outros observam.	6,5	47,1	44,8	1,6

Em relação ao trabalho em grupo, vê-se que há pouca tradição entre os professores em estimular essa dinâmica de sala de aula. É interessante notar que, mesmo quando o trabalho em grupo é proposto, o professor não se coloca como um recurso pedagógico para a consulta do grupo. Ele está basicamente circulando pelas carteiras ou no quadro-negro.

**Tabela 19. Trabalho em grupo. Os alunos estão arranjados em grupo**

Item	Sim	Não	Não se aplica	Branco
35.1. Professor circulando na maior parte do tempo ou no quadro-negro.	26,6	5,7	66,8	0,9
35.2. Professor em outra tarefa, não relacionada ao exercício.	0,1	25,5	73,4	0,9
35.3. Os estudantes estão reunidos em grupo, mas estão trabalhando individualmente, sem nenhuma interação entre eles.	4,9	20,2	74,0	0,9
35.4. Os estudantes estão trabalhando individualmente nos problemas e falando entre si, formulando perguntas ou dando exemplos.	15,4	11,3	72,4	0,9
35.5. Discussão em grupo – O grupo está tendo uma discussão geral sobre o problema, com a divisão de trabalho a ser feito.	4,9	18,5	75,8	0,8
35.6. Solução em grupo – Os alunos estão trabalhando juntos para solucionar o problema e estão, de fato, trabalhando sobre qual é o método e/ou resposta corretos.	11,8	13,9	73,6	0,7
35.7. Grupos trabalhando enquanto o professor circula corrigindo o trabalho.	14,7	13,1	71,0	1,1
35.8. Grupos parados enquanto o professor circula corrigindo o trabalho.	4,2	19,7	75,2	0,9

A Tabela 20 mostra que nas aulas em que há a participação dos alunos os professores de fato aproveitam as contribuições deles, ou respondendo apropriadamente às dúvidas, ampliando e reforçando as afirmações dos alunos, ou, ainda, construindo instruções com base nas ideias ou nos métodos adotados pelos alunos.

**Tabela 20. Em relação às contribuições ou participações dos alunos nas aulas, o professor:**

Item	Sim	Não	Não se aplica	Branco
36.1. Ouve de fato o que os alunos estão dizendo, matematicamente, e responde apropriadamente.	86,5	4,4	8,5	0,7
36.2. Ouve o aluno, mas prefere não respondê-lo imediatamente.	6,4	61,4	31,5	0,8
36.3. Ignora as ideias dos alunos.	0,8	74,5	23,9	0,8
36.4. Pede a outros alunos que comentem as ideias apresentadas.	43,3	17,0	38,5	1,2
36.5. Amplia e reforça as afirmações dos alunos.	69,7	7,4	21,4	1,5
36.6. Identifica as ideias-chave das perguntas e/ou comentários dos alunos.	59,1	11,8	27,4	1,7
36.7. Constrói instruções com base nas ideias ou nos métodos adotados pelos alunos.	40,6	13,3	44,6	1,5

A tabela a seguir tem de ser analisada confrontando alguns dados apresentados em outras tabelas comentadas anteriormente, nas quais, na maioria das aulas observadas, predomina o ensino frontal, centrado no professor e no quadro-negro. Portanto, os aspectos didáticos mais interessantes do ponto de vista da efetiva participação do aluno na construção do conhecimento ficam minimizados com o alto percentual de “não se aplica”. Por exemplo, o pedido para que os alunos expliquem por que um método de solução é adequado ou melhor do que outro não foi observado em quase 50% das aulas (não se aplica). Por outro lado, em mais da metade das aulas observadas os professores solicitam que os alunos expliquem o procedimento usado para resolver o problema (52,2%) ou o significado de determinada resposta (51,5%) e ainda fazem perguntas que requerem dos alunos explicações matemáticas (53,3%). Acrescente-se ainda que, em pouco menos da metade das aulas observadas (48,7%), os professores

solicitam que os alunos formulem suas próprias conclusões baseadas em padrões ou evidências.

**Tabela 21. Em relação à participação ativa dos alunos para contribuir com a construção de significado e de raciocínio nas tarefas matemáticas solicitadas, observa-se que o professor incentiva ou permite que os alunos:**

Item	Sim	Não	Não se aplica	Branco
37.1. Expliquem por que um procedimento funciona.	42,1	21,9	34,8	1,2
37.2. Expliquem o procedimento que eles usaram para resolver determinado problema.	52,2	9,4	37,3	1,1
37.3. Expliquem o significado das etapas envolvidas em um procedimento, em vez de simplesmente listar os passos.	32,4	23,1	43,4	1,1
37.4. Expliquem o que significa determinada resposta.	51,5	16,7	29,7	2,0
37.5. Expliquem por que um método de solução é adequado ou melhor do que qualquer outro método.	34,7	14,1	49,8	1,5
37.6. Expliquem uma resposta baseada em uma estimativa ou outro raciocínio de senso numérico.	36,7	17,4	44,5	1,5
37.7. Exponham contra-alegações em resposta a uma afirmação matemática ou a uma ideia proposta por outro aluno, pelo professor ou por um texto.	30,9	18,2	49,4	1,5
37.8. Façam perguntas que solicitem explicações matemáticas (como por que uma regra funciona ou o que aconteceria com a mudança de uma ou mais condições iniciais).	53,3	17,8	27,8	1,2
37.9. Raciocinem sobre um caso hipotético ou geral.	38,9	21,9	37,8	1,3
37.10. Formulem suas conclusões se baseando em padrões que eles tenham identificado ou em uma evidência.	48,7	17,9	31,9	1,5
37.11. Façam e testem conjecturas sobre a Matemática discutida em aula.	27,8	26,4	44,8	1,1
37.12. Deem exemplos de um fenômeno.	13,5	31,9	53,4	1,2
37.13. Analisem as restrições de uso de determinado método.	31,7	24,2	42,8	1,3
37.14. Observem os padrões.	57,2	12,5	28,8	1,5
37.15. Façam conexões entre diferentes conceitos ou representações.	38,6	23,0	36,7	1,7

Em relação à Tabela 22, chama atenção que na maioria das aulas (60,8%) o professor não avalia com os alunos as atividades realizadas e nem relaciona o que foi ensinado com os objetivos da aula (54,1%). Também somente em 35,3% das aulas o professor passou dever de casa.

**Tabela 22. Com relação aos rituais de encerramento da aula, o professor:**

Item	Sim	Não	Não se aplica	Branco
38.1. Avalia com os alunos as atividades realizadas.	15,9	60,8	19,5	3,7
38.2. Relaciona as aprendizagens com os objetivos da aula.	17,7	54,1	24,6	3,7
38.3. Passa dever de casa.	35,3	45,7	14,2	4,8
38.4. Relaciona a produção do dia com os materiais e as atividades que serão feitas nas aulas seguintes.	31,7	47,0	16,7	4,5
38.5. Pede aos alunos que organizem o espaço antes de saírem.	8,2	61,6	25,9	4,2
38.6. O final da aula guarda relação com as atividades realizadas durante a aula.	59,2	22,4	14,7	3,6
38.7. A aula simplesmente termina de uma forma não clara.	14,2	68,8	13,5	3,5

A Tabela 23 mostra que na grande maioria das aulas observadas os professores sabiam o nome de todos (43,2%) ou de quase todos (31,2%) os alunos da turma. Esse fato fica claro nas gravações em vídeo, em que se percebe que os alunos são majoritariamente solicitados pelo nome nas diversas tarefas propostas em aula.

**Tabela 23. O professor chama seus alunos pelo nome?**

Item	%
(A) Sim, todos os alunos.	43,2
(B) Sim, a maioria dos alunos.	31,2
(C) Sim, mas apenas alguns.	8,9
(D) Não.	2,9
Sem resposta.	13,8

Para analisar a Tabela 24, é preciso entender que os percentuais de resposta referem-se à concentração de alunos em cada turma observada que atendem a cada item. Assim, os dados da tabela revelam que, de todas as aulas observadas, em 40,6% delas havia a concentração de mais de 75% dos alunos da turma que atendiam prontamente às solicitações do professor e, em 20,6% das aulas, todos os alunos da turma demonstravam tal obediência. O mais interessante, porém, é verificar que em apenas 8,4% das aulas os alunos não conversavam enquanto o professor estava envolvido em outra atividade, como escrever no quadro. Nas demais aulas, observaram-se conversas paralelas entre os alunos. Em 23,6% das aulas, inclusive, mais que a metade dos alunos da turma conversava em tais ocasiões, o que comprova comentários anteriormente feitos de que um professor que utiliza com muita frequência o quadro ou a lousa, ficando de costas para a turma, estimula a falta de atenção dos alunos e a indisciplina. Infelizmente, essa técnica didática – ensino centrado no professor com o uso do quadro-negro – predominou nas aulas observadas.

**Tabela 24. Qual é a porcentagem de alunos da turma que:**

Item	Menos que 50%	Entre 51% e 75%	Maior que 75%	100%	Branco
40.1. Faz o que é pedido quando o professor pede.	11,8	25,9	40,6	20,6	1,1
40.2. Não conversa enquanto o professor está passando conteúdo.	15,7	31,6	38,1	12,9	1,7
40.3. Não conversa enquanto o professor está passando instruções.	14,1	28,3	40,2	15,7	1,7
40.4. Não conversa enquanto o professor está envolvido em outra atividade (copiando no quadro).	23,6	34,0	32,7	8,4	1,3

Nas aulas observadas, o professor mantém um clima de obediência e disciplina na sala de aula. Os dados da Tabela 25 mostram que a maioria dos docentes estabelece padrões de obediência e convivência com os alunos.

**Tabela 25. Em relação à criação/manutenção do clima de obediência/disciplina em sala de aula, o professor:**

Item	Sim	Não	Branco
41.1. Está atento à forma como os alunos respondem às orientações dadas.	94,3	4,4	1,3
41.2. Mantém contato visual com os alunos.	92,7	5,7	1,6
41.3. Estabelece um padrão de obediência/regras de convivência visível/observável (pede para se sentarem direito, olhar para a frente, ficar em silêncio, levantar a mão, guardar o material).	74,2	21,2	4,5
41.4. Intervém em situações de indisciplina/desobediência de forma não verbal (gestos, contato visual com os alunos que não estão trabalhando).	63,1	29,9	7,0
41.5. Usa tom de voz diferenciado para cada situação (voz de comando, formal, caloroso, expansivo quando está discutindo conteúdo com os alunos).	75,7	21,2	3,1

Nas aulas observadas em que houve situações de indisciplina ou desobediência, a atitude mais frequente do professor foi uma censura pública negativa (25,6%) ou a interrupção da aula (21,8%), conforme mostram as Tabelas 26 e 27.

**Tabela 26. O professor em situações de indisciplina, desobediência ou não cumprimento das tarefas faz correções individuais de forma:**

Item	%
(A) Pública e negativa.	25,6
(B) Pública e positiva.	18,7
(C) Privada e negativa.	2,1
(D) Privada e positiva.	2,7
(E) Não faz correções.	3,9
(F) Não se aplica.	45,6
Sem resposta.	1,5

**Tabela 27. O professor em situações de indisciplina/desobediência estabelece consequências (tarefas extras, suspensão do recreio, expulsão da sala)?**

Item	%
(A) Sim, interrompendo a aula.	21,8
(B) Sim, tomando muito tempo da aula.	0,8
(C) Sim, de forma invasiva/emotiva.	0,1
(D) Não.	20,1
(E) Não se aplica.	56,3
Sem resposta.	0,9

De acordo com a pesquisa realizada por Lemov (2010), quando o professor quer passar orientações importantes, é recomendável que ele fique parado diante da turma, e não se movimente enquanto fala. Nas aulas observadas, vê-se que em 47,4% das vezes os professores movimentam-se enquanto passam orientações importantes, ao passo que 46,7% atendem à recomendação da pesquisa de Lemov.

**Tabela 28. Quando o professor quer passar orientações importantes, a sua linguagem corporal:**

Item	%
(A) Movimenta-se enquanto fala, fazendo outra atividade.	47,4
(B) Fica parado com tom de serenidade.	46,7
Sem resposta.	5,8

Quanto às atitudes do professor em situação de grande dispersão dos alunos observou-se que, na maioria das aulas, eles pedem silêncio ou fazem “psiu” (42,8%), enquanto 30,7% dos docentes mudam o tom de voz, falando mais alto.

**Tabela 29. O professor, em uma situação de grande dispersão dos alunos:**

Item	%
(A) Muda o tom de voz, falando mais alto.	30,7
(B) Muda o tom de voz, falando mais rápido.	3,3
(C) Fica em silêncio.	5,2
(D) Gesticula (bate palmas, bate no quadro).	0,9
(E) Pede silêncio (ou “psiu”).	42,8
(F) Não faz nada a respeito.	4,6
Sem resposta.	12,5

Na Tabela 30, vê-se que, embora em 63,7% das aulas observadas o professor adote uma atitude positiva, oferecendo condições para o aluno chegar à resposta correta, somente em 8% das aulas o professor utiliza o erro para novas propostas didáticas ou novas informações.

**Tabela 30. Na maior parte do tempo da aula, como o professor reage à resposta errada de um aluno?**

Item	%
(A) Dá a resposta certa para o aluno imediatamente.	20,7
(B) Oferece condições para que o aluno chegue à resposta certa (utiliza outros exemplos, repete o erro em voz alta, explicita uma regra etc.).	63,7
(C) Ignora o erro.	1,6
(D) Utiliza o erro como uma fonte de novas propostas didáticas.	8,0
Sem resposta.	6,0

Em relação à Tabela 31, serão comentados os aspectos que obtiveram percentuais mais elevados de ocorrência do item com um menor percentual de “não se aplica”, ou seja, a situação de interação com o professor não ocorreu em sala de aula.

Os dados apresentados na tabela mostram que, nas aulas observadas, os professores praticamente não ofereceram prêmios, promoveram tarefas que envolvessem a competição entre os alunos ou usaram a expectativa por ascensão social ou sucesso financeiro como meios para estimular a participação ou a realização de tarefas. Em relação às características pessoais, percebe-se que na maioria das aulas observadas os professores mostraram ter senso de humor (63,3%) e entusiasmo com a matéria (80,7%), além de estarem atentos aos interesses dos alunos (78,9%) e serem atenciosos ao escutá-los (84,5%), criando em 64,3% das aulas um ambiente de respeito e aceitação pelas ideias dos alunos.

Percebe-se que na maioria das aulas os docentes mostraram entusiasmo com as ideias dos estudantes (71,7%). Quanto ao aspecto investigado no item 48.3 da tabela, deve-se atentar ao fato de que, embora 83,4% das observações indiquem que os professores costumam dar tempo suficiente para que os alunos raciocinem antes de dar a resposta, no item 34.2 (Tabela 18), anteriormente comentado, constatou-se que em quase 70% das aulas os alunos respondiam voluntariamente e logo após a questão ter sido feita. As informações fornecidas pelas duas tabelas parecem ser conflitantes e mereceriam uma melhor investigação.

Constata-se, também na Tabela 31, que em mais da metade das aulas os professores utilizaram exemplos para ilustrar o assunto abordado ou apresentaram situações problema aos alunos e também os estimularam a analisar diferentes aspectos de um problema, sendo que em 63,3% das aulas os educadores lançaram questionamentos aos estudantes buscando conexões com os assuntos abordados.

**Tabela 31. Em relação ao trabalho desenvolvido pelo professor na interação com seus alunos, podemos afirmar que:**

Item	Sim	Não	Não se aplica
48.1. Mostra entusiasmo pelas ideias dos alunos.	71,7	9,2	17,3
48.2. Mostra entusiasmo pela matéria.	80,7	10,5	6,8
48.3. Dá tempo suficiente para que os alunos pensem sobre as respostas que precisam dar.	83,4	4,2	10,8
48.4. Abre espaço para que os alunos apresentem/mostrem os seus trabalhos realizados para os demais alunos.	38,2	14,5	45,7
48.5. Pede para que os alunos tentem novamente quando não sabem a resposta para uma questão.	65,7	8,5	24,3
48.6. Estimula os alunos a analisarem diferentes aspectos de um problema.	54,6	16,6	26,7
48.7. Leva o aluno a perceber e conhecer pontos de vistas divergentes sobre o mesmo problema ou tema de estudo.	41,6	21,4	35,9
48.8. Faz perguntas desafiadoras, que motivem os alunos a pensar e raciocinar.	45,3	28,2	25,0
48.9. Estimula o aluno a pensar em ideias novas relacionadas ao conteúdo da disciplina.	46,9	23,0	29,0
48.10. Apresenta vários aspectos de uma questão que está sendo estudada.	45,9	23,2	29,2
48.11. Faz perguntas, buscando conexões com os assuntos abordados.	63,3	19,3	15,8
48.12. Promove o debate com o estímulo à participação de todos os alunos.	43,8	21,8	32,9
48.13. Cria um ambiente de respeito e de aceitação pelas ideias dos alunos.	64,3	6,0	28,6
48.14. Escuta com atenção as intervenções dos alunos.	84,5	2,4	11,7
48.15. Dá chance aos alunos para discordarem de seus pontos de vista.	48,7	9,6	40,2
48.16. Está atento aos interesses dos alunos.	78,9	5,2	14,9
48.17. Tem senso de humor em sala de aula.	63,3	14,6	20,2
48.18. Utiliza exemplos para ilustrar o que está sendo abordado em classe.	57,0	24,2	17,1
48.19. Apresenta situações-problema a serem solucionadas pelos alunos.	53,8	23,6	20,8
48.20. Apresenta ampla bibliografia relativa aos tópicos abordados.	7,4	38,6	52,7
48.21. Oferece prêmio por trabalhos em aula para estimular o estudo.	9,3	44,8	44,4
48.22. Oferece prêmio por trabalhos de casa para estimular o estudo.	7,4	42,1	49,1
48.23. Oferece prêmio por resultado de provas para estimular o estudo.	1,1	40,1	57,5

**Tabela 31. Em relação ao trabalho desenvolvido pelo professor na interação com seus alunos, podemos afirmar que:**

*Continuação*

Item	Sim	Não	Não se Aplica
48.24. Desenvolve atividades de competição entre os estudantes.	4,5	54,1	40,2
48.25. Valoriza o desempenho do estudante perante a turma.	27,1	34,5	37,1
48.26. Argumenta sobre a ascensão social para estimular o estudo.	3,9	52,6	42,2
48.27. Valoriza a autoestima para estimular o estudo.	12,7	40,6	45,4
48.28. Argumenta sobre o sucesso financeiro para estimular o estudo.	2,0	53,8	43,0

### 3.2. A análise dos vídeos

A etapa de análise dos vídeos foi iniciada com a seleção e a contratação de cinco especialistas com larga experiência em Matemática e Educação. Esses especialistas já trabalham com os coordenadores da pesquisa em outros projetos de ensino da Matemática que envolvem, dentre outros tópicos, a capacitação de professores da Educação Básica.

Antes de iniciar o trabalho, foi realizada uma reunião com os coordenadores do projeto para a convergência dos critérios de análise. Tais critérios foram sumarizados no Roteiro de Observação apresentado a seguir:

---

#### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DOS ESPECIALISTAS

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome da escola: \_\_\_\_\_

Nome do professor: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

Nome do pesquisador de campo responsável: \_\_\_\_\_

---

#### 1. O professor utiliza linguagem matemática?

( ) Sim, correta e de acordo com a série da turma.

( ) Sim, correta, mas inferior ao nível da série/turma.

- ( ) Sim, correta, mas superior ao nível da série/turma.
- ( ) Sim, incorreta, cometendo alguns equívocos no uso da terminologia matemática.
- ( ) Sim, incorreta, cometendo muitos equívocos no uso da terminologia matemática.
- ( ) Não, demonstrando despreocupação ou desconhecimento dos termos matemáticos.

**2. Em relação aos alunos, o professor:**

- ( ) Explica os termos matemáticos citados, incentivando os alunos a utilizá-los corretamente.
- ( ) Explica os termos matemáticos citados, mas não corrige os erros dos alunos.
- ( ) Não explica os termos matemáticos citados em aula.

**3. Em relação às características de sua explanação sobre o significado dos fatos e procedimentos matemáticos, o professor:**

Item	Sim	Em parte	Não
Explica por que determinado procedimento é adequado para aquela situação.			
Explica por que a solução faz sentido ou é verdadeira.			
Busca a generalização com base em um problema particular.			
Explica detalhadamente os passos de um procedimento.			

**4. Durante sua aula, o professor trabalha com as relações entre diferentes representações de ideias ou procedimentos matemáticos?**

- ( ) Sim, detalhando a discussão de como duas ou mais ideias matemáticas estão relacionadas e explicitando as correspondências dessas representações.
- ( ) Sim, as conexões são mencionadas, mas não são discutidas e/ou detalhadas.
- ( ) Não.

**5. O professor incentiva que os alunos construam relações entre diferentes representações de ideias ou procedimentos matemáticos?**

- ( ) Sim, na maior parte do tempo.  
( ) Sim, algumas vezes.  
( ) Não.

**6. Em relação aos diferentes métodos de se resolver um problema, o professor:**

Item	Sim	Em parte	Não
Apresenta as múltiplas estratégias para resolver determinado problema.			
Utiliza mais de uma estratégia para resolver um problema na aula.			
Compara as estratégias, explicitando sua eficiência, facilidade de uso e suas vantagens e desvantagens para aquela situação.			
Explica as relações entre as várias estratégias.			

**7. Quando o aluno comete algum erro ou tem dificuldade, o professor:**

Item	Sim	Não
Identifica a fonte do erro do aluno ou o equívoco conceitual envolvido.		
Uso os erros do aluno para ilustrar de forma mais ampla os mal-entendidos conceituais e, em seguida, aborda esses erros.		
Antecipa os erros comuns do aluno, dando instruções que o ajudam a evitá-los.		
Analisa a produção do aluno e separa o pensamento correto do incorreto.		
O professor não corrige o aluno.		
A intervenção do professor é confusa, fora de contexto ou incompleta.		

**8. O professor cometeu erros matemáticos graves ou foi negligente?**

- ( ) Sim, mas corrigiu o seu próprio erro.  
( ) Sim, não percebendo o seu equívoco.

**9. Os principais erros ou negligências observados na aula do professor foram:**

Item	Sim	Não
Resolução incorreta de problemas.		
Definição incorreta de termos matemáticos.		
Esquecimento de condição chave de uma definição.		
Não terminar a resolução de um problema.		
Apresentação confusa de um conteúdo, problema ou atividade.		
Apresentação incorreta de um conteúdo, problema ou atividade.		
Associação incorreta de conceitos matemáticos.		
Uso incorreto de símbolos e/ou notações matemáticas.		

Os especialistas, no primeiro momento de análise dos vídeos, realizaram as atividades em sua residência, tendo como referência o roteiro de observação.

Cada um dos especialistas recebeu aproximadamente 200 horas/aula em DVDs para analisar, distribuídos da seguinte forma: em outubro, foram entregues cerca de 100 horas/aula em DVDs, agrupados por professor, de modo que cada especialista pudesse acompanhar algumas aulas de um mesmo professor; em novembro, foram entregues as 100 horas/aula complementares, variando intencionalmente os professores observados por especialista, fazendo com que as aulas de cada sujeito da pesquisa fossem presenciadas por dois ou mais especialistas.

A orientação dada a cada especialista foi que se fizesse uma triagem das aulas mais interessantes, do ponto de vista didático-pedagógico do conteúdo matemático abordado. Após essa primeira seleção, os especialistas foram orientados a selecionar os momentos mais representativos das aulas dos professores que ilustrassem boas práticas docentes, fossem elas referentes às dinâmicas de uso de recursos, estruturação da aula, abordagem pedagógica ou interação com os alunos, entre outros, e registrar a minutagem e uma breve descrição desses trechos em uma planilha.

As planilhas contendo a identificação dos trechos selecionados por cada especialista foram repassadas a uma equipe de profissionais para a montagem e a edição do material para ser discutido no Painel de Especialistas. Essa versão consistiu em uma pré-edição do vídeo final.

Inicialmente, a seleção dos especialistas resultou em cerca de 40 horas/aula em trechos de gravações em vídeo. Devido ao grande volume de material selecionado, que, por vezes, incluía aulas quase inteiras, a coordenação optou por promover uma nova seleção, desconsiderando os momentos em que o áudio ou a imagem estivessem prejudicados ou até mesmo cortando parte de trechos muito longos, em que o professor repetia a mesma dinâmica por várias vezes. Dessa forma, reduziu-se o material de discussão para cerca de 18 horas de gravação.

### 3.3. O Painel de Especialistas

Nos dias 10 e 11 de fevereiro de 2012, foi realizado o Painel de Especialistas para o julgamento das melhores práticas que deram origem aos produtos finais do projeto. O painel teve duração de oito horas/dia e foi composto pelos coordenadores do projeto, pelos especialistas no ensino da Matemática responsáveis pela análise e seleção dos vídeos, pela coordenadora da pesquisa de campo e por representantes da FVC e da SEE-SP. Além desses, havia o apoio de um membro da equipe responsável pela pré-edição dos vídeos.

No primeiro dia, foram discutidos trechos de aula selecionados por dois especialistas e, no dia seguinte, o material selecionado pelos demais. A dinâmica de discussão do material transcorreu de modo que, enquanto se assistia aos trechos de vídeo de determinado professor, os participantes do painel anotassem o que eles viam de mais relevante. Após a exibição de todo o material selecionado por um especialista, foi realizado um debate, em que cada participante expôs suas opiniões a respeito das aulas de cada professor, e, ao final, elegeram-se os vídeos mais representativos e as categorias em que cada um deles melhor se enquadrava.

No segundo dia, a pedido dos participantes, antes da exibição dos vídeos, cada um dos especialistas apresentou os motivos pelos quais selecionou os trechos das aulas de determinado professor. No mais, a dinâmica foi

semelhante a do dia anterior, com os participantes fazendo suas anotações individualmente e havendo um debate para delineamento das categorias exemplificadas pelas aulas ou atitudes de cada professor.

Deve-se ressaltar que, após a análise realizada pelos especialistas e, posteriormente, pelo Painel de Especialistas, dos 68 sujeitos da pesquisa observados, foram selecionados como exemplos de boas práticas docentes trechos de aulas de 23 deles.

Os vídeos e suas respectivas categorias, eleitas pelo Painel de Especialistas, exemplificam boas práticas docentes no ensino da Matemática e orientaram a composição do roteiro do vídeo. As categorias que foram utilizadas para a produção final do vídeo incluem-se entre as relacionadas na Tabela 32, a seguir.

**Tabela 32. Categorias eleitas pelo Painel de Especialistas**

<b>Categorias</b>
Abordagem/intervenção individualizada.
Alunos se levantam para tirar dúvida ou mostrar seu trabalho na mesa da professora.
Analisa o resultado com os alunos.
Antecipa as dúvidas dos alunos/direciona o raciocínio dos alunos.
Aponta a importância de calcular a resposta ao invés de “chutá-la”.
Aponta a importância de ler, entender e interpretar na resolução de problemas.
Aula estruturada.
Boa contextualização de situação problema.
Boa exposição do conteúdo.
Boa interação com os alunos.
Boa interpretação de um problema.
Boa observação acerca da velocidade de crescimento da Progressão Geométrica.
Boa orientação para estudo em casa.
Boa utilização de jogo para dar significado ao conteúdo.
Bom uso de modelagem/justificativa matemática na explicação sobre o coeficiente angular.
Bom uso de tecnologia (projeter + notebook).
Bom uso do exemplo da Mega-sena para calcular as chances de ganhar.

<b>Categorias</b>
Bom uso do quadro-negro.
Bom uso do software Geogebra com parâmetros.
Bons questionamentos lançados aos alunos acerca do conteúdo.
Circula entre os alunos.
Coloca o objetivo da aula.
Correção do trabalho individual do aluno.
Cuidadoso e atencioso com os alunos, escutando e respondendo-os.
Dá sequência ao conteúdo nas aulas.
Dá tempo para os alunos pensarem, não respondendo imediatamente/diretamente.
Demonstrou domínio do conteúdo na explicação.
Desenvolve consciência crítica nos alunos em relação aos cálculos.
Diferentes abordagens para cálculo da área de triângulo.
Diferentes abordagens para cálculo de medida com utilização de tangente para validar experimento.
Dinamismo e boa presença em sala.
Discute o enunciado.
Distribuição de folhas com a tarefa para os alunos.
Ensina aos alunos como usar o software enquanto mostra a construção de uma figura geométrica (triângulo).
Escolhe diferentes alunos para responder seus questionamentos durante a correção de exercícios.
Escuta e tenta entender a dúvida do aluno com dificuldade para estudar em casa.
Estimula a análise da validade das respostas.
Estimula a participação dos alunos.
Estimula o cálculo por tentativa e erro para resolver uma situação problema.
Estimula o uso e aponta as limitações da calculadora, trabalhando com aproximações.
Exemplo de exposição de conteúdo.
Exemplo de uso de contexto de outra disciplina (Física).
Exibe e comenta a produção dos alunos digitalizada.
Exige, oralmente, a atenção dos alunos.
Explora a dúvida do aluno para fazer explanação geral para a turma/socializa dúvida de aluno.
Explora o erro de um aluno para comentar a correção para toda a turma.
Faz fechamento do experimento do cálculo da altura de uma torre utilizando Tales.
Faz reforço positivo.

<b>Categorias</b>
Faz releitura geométrica de parâmetros algébricos.
Faz/estimula o uso da estimação.
Incentiva o trabalho de casa.
Interrompe a aula para ouvir a dúvida do aluno.
Interrompe o plano de aula para atender dúvida e, após debater com a turma, retorna para o planejado.
Localização no plano cartesiano.
Motiva os alunos.
Oralidade/boa comunicação.
Organização de trabalho em grupo.
Problemas desafiantes de maior grau de dificuldade.
Questiona se os alunos tiveram auxílio para fazer o trabalho de casa.
Questiona se os alunos tiveram dificuldade para fazer o trabalho de casa.
Relaciona multiplicação/divisão como operações inversas.
Revisa o conteúdo.
Tira dúvidas individuais no quadro.
Trabalha o vocabulário do enunciado.
Transposição da linguagem corrente para a linguagem/formulação Matemática.
Tratamento do erro do aluno (de generalização a partir de uma única observação).
Uso adequado do software Winplot para fazer conjecturas.
Uso de barbante para traçar rápida e corretamente a circunferência.
Uso de experimento (boa proposição).
Uso de experimento vivenciado pelos alunos.
Uso de material estruturado.
Uso de software com sistematização de conteúdo.
Uso de tecnologia para agilizar a apresentação de problemas (apresentação Power Point).
Uso do laboratório de informática com os alunos.
Utiliza alunos que já sabem o conteúdo como monitores.
Utiliza exemplos e contraexemplos para construir um conceito.
Utilização do princípio multiplicativo em vez da fórmula de combinação.
Valida o conhecimento do aluno.

### 3.4. As boas práticas docentes do ensino da Matemática

As categorias selecionadas pelo Painel de Especialistas deram origem a doze boas práticas docentes, que foram apresentadas no vídeo educativo produzido a partir dos resultados desta pesquisa.

Esse vídeo, com a duração de 1h10min, tem tiragem de 500 cópias que foram distribuídas aos 68 professores e às escolas participantes da pesquisa, à SEE-SP, e também a instituições que lidam com a formação inicial e continuada de professores de Matemática, a universidades, a faculdades de Educação, ao MEC e às Secretarias de Estado de Educação (SEEs). O objetivo da distribuição dos vídeos é proporcionar aos professores, às instituições e à comunidade acadêmica em geral, exemplos de práticas cotidianas em sala de aula que podem facilitar o aprendizado do aluno e, assim, contribuir para a discussão da didática matemática.

As práticas docentes e um breve resumo do seu conteúdo encontram-se a seguir.

#### 3.4.1. *Dominar o conteúdo e empregar corretamente a linguagem matemática*

A primeira condição para ensinar bem é o professor conhecer o objeto do ensino. Não basta que ele saiba apenas o conteúdo que irá apresentar. É preciso ir além, conhecer diversos conceitos matemáticos, bem como utilizar a linguagem específica dessa área do conhecimento em suas aulas.

Em estudo que buscava determinar o papel que o conhecimento matemático desempenha na qualidade do ensino da disciplina, envolvendo análises quantitativas e qualitativas, Hill *et al.* (2008) apontam que a riqueza da Matemática, entendida aqui como o uso de múltiplas representações, ligação entre essas representações, explicação matemática e justificção, além de explicitação em torno de práticas matemáticas, tais como prova e raciocínio, e o uso de uma linguagem precisa na instrução aos alunos para transmitir claramente ideias matemáticas são elementos chave na prática do professor. Segundo os autores do estudo, o uso da linguagem matemática feito pelos

professores é altamente variável e também uma característica importante da qualidade matemática em sala de aula.

Lemov (2010) também contribui para essa discussão ao afirmar que os professores devem estabelecer e exigir um padrão de exatidão na sua aula, não se conformando com as respostas parcialmente corretas dos alunos. O trecho destacado a seguir ressalta a importância de o professor fazer e exigir uso do vocabulário técnico em sala de aula.

Os bons professores levam os alunos a dar respostas certas com termos comuns: “Volume é a quantidade de espaço que alguma coisa ocupa”. Professores exemplares exigem o uso de vocabulário técnico preciso: “Volume é o número de unidades cúbicas de espaço ocupadas por um objeto”. Esta resposta expande o vocabulário do aluno e constrói uma aprendizagem efetiva, competências que lhe serão úteis no futuro. (LEMOV, 2010, p. 57)

Em outras palavras, pode-se dizer que a riqueza da Matemática está relacionada com o aprofundamento dado ao estudo dos conteúdos matemáticos. Desse modo, ao abordar um conteúdo de modo superficial o docente estará negando aos alunos não só a oportunidade de aprender o necessário, mas também de entender a importância daquele conteúdo para a sua formação em Matemática. Nesse sentido, um professor que domina o conteúdo e emprega corretamente a linguagem matemática tem a condição inicial para abordar adequadamente, desenvolver e aprofundar o estudo das relações matemáticas envolvidas no aprendizado de seus alunos.

Em geral, os professores participantes da pesquisa apresentaram bom domínio do conteúdo e fizeram uso dos termos e símbolos matemáticos em suas aulas. Essa demonstração do conhecimento matemático e pedagógico dos professores pôde ser observada nos vídeos, por exemplo, nos momentos em que os alunos apresentaram dificuldades de entendimento e se fez necessário mudar a abordagem do tópico discutido ou aprofundar seu estudo.

Essa boa prática permeia todas as demais e, portanto, será retomada na discussão de algumas das práticas apresentadas a seguir.

### 3.4.2. Estruturar a aula

O preenchimento do plano de aula, muitas vezes, é percebido como um procedimento burocrático cuja única função é servir como documentação para a equipe de supervisão de ensino da escola. No entanto, o planejamento de uma aula, ou melhor, de uma sequência de aulas, torna-se uma ferramenta poderosa nas mãos de bons professores e um recurso imprescindível para professores com dificuldade em ministrar o conteúdo prescrito no currículo.

Em pesquisa que buscava identificar as concepções de ensino da Matemática na prática dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, Mandarino (2006) relata que as situações de avaliação equivocadas no cálculo do tempo, tanto pela quantidade excessiva de exercícios propostos quanto pela falta de atividade planejada, costumam ser motivo de indisciplina dos alunos e de irritação do professor e que na maioria das vezes essas dificuldades associadas ao gerenciamento do tempo têm origem no desconhecimento do conteúdo por parte do docente, o que resulta em aulas tumultuadas e até mesmo no abandono dos objetivos previstos para a aula. Assim, a estruturação da aula pode ser uma importante aliada na manutenção da disciplina em sala de aula, além de servir de apoio para professores inseguros quanto a seu nível de conhecimento do conteúdo.

Segundo Lemov (2010, p. 77), grandes aulas começam com o planejamento e, especificamente com o planejamento da unidade de ensino, em um processo que consiste em refinar e aperfeiçoar o objetivo da aula com base no resultado da aula anterior; planejar uma curta avaliação diária (que vai determinar se o objetivo foi atingido); e planejar uma série de atividades que levem ao domínio do objetivo delineado.

Conforme discutido na apresentação dos resultados desta pesquisa, cerca de 45% dos professores observados trabalharam em sala de aula com atividades previamente preparadas, ao mesmo tempo que 34,1% deles promoveram o uso do material didático desenvolvido pela SEE-SP. Esses dados coletados na ficha de observação conjugados com a análise dos vídeos permitem afirmar que os professores fizeram uso de material estruturado em grande parte das boas aulas observadas, de modo que as atividades ministradas em aula obedecessem uma coerência lógica, visando ao alcance dos

objetivos estabelecidos, seja pelo professor em seu planejamento, seja pelo currículo do estado.

Nesta pesquisa, a boa prática “Estruturar a aula” está vinculada a duas boas práticas subjacentes, as quais serão detalhadas a seguir.

#### *3.4.2.1. Apresentar os objetivos*

Para que os alunos se engajem nas experiências propostas, é preciso organizar bem a aula em termos da progressão dos conceitos a serem apresentados e do controle do tempo. É importante que os estudantes saibam o que está sendo esperado deles e, portanto, é interessante que o professor apresente os objetivos que pretende alcançar.

Trabalhar com jogo em sala de aula, por exemplo, pode ser inócuo se os alunos não souberem desde o início qual o objetivo da atividade. Um dos professores participantes da pesquisa trabalhou com a Torre de Hanoi, um jogo que permite estimular o raciocínio lógico do aluno e sua capacidade de generalização, estabelecendo desde o início da atividade não só qual era o objetivo do jogo em si, mas principalmente o que ele queria que os alunos observassem a partir da manipulação daquele recurso, no caso, a lei de formação do número mínimo de movimentos para ganhar o jogo de acordo com o número de peças (discos).

Assim, desde o início da atividade os alunos foram estimulados pelo professor a perceber as relações matemáticas envolvidas na movimentação das peças do jogo. Com isso, o professor conseguiu manter o foco de seus alunos nos objetivos delineados para a aula, evitando uma possível dispersão da atenção da turma.

#### *3.4.2.2. Retomar o conteúdo ensinado*

É fundamental que, ao introduzir novos conteúdos, o docente retome o que foi ensinado para que a turma possa utilizar o que já sabe e, assim, construir um novo conhecimento.

Um bom professor deve se certificar de que os alunos dispõem dos conhecimentos necessários para desenvolver a aula planejada e, assim, atingir

o objetivo estipulado inicialmente. Muitas vezes é necessário retomar a aula anterior, a uma unidade de ensino anteriormente dada ou até mesmo a um conteúdo que deveria ter sido aprendido em séries anteriores.

Conforme apontado na pesquisa desenvolvida por Mandarino (2006), a fragmentação dos conteúdos nas aulas de Matemática é bastante significativa, e esse fator dificulta a articulação entre os diferentes blocos de conhecimentos pelo aluno e, assim, a promoção de uma aprendizagem sólida e significativa.

Portanto, quando um professor estrutura sua aula buscando promover a articulação do que havia sido aprendido anteriormente com um objetivo a ser atingido, ele está oferecendo a seus alunos a oportunidade de construir as relações necessárias para a compreensão e a aquisição de novos conteúdos.

### 3.4.3. Contextualizar o conteúdo

Segundo Chevallard (2001, p. 45), a presença da Matemática na escola é uma consequência de sua presença na sociedade e, portanto, as necessidades matemáticas que surgem na escola deveriam estar subordinadas às necessidades matemáticas da vida em sociedade.

É importante contextualizar o conteúdo a ser apresentado para que os alunos atribuam sentido ao que estão aprendendo. Embora alguns contextos estejam relacionados a experiências extramatemáticas, a própria Matemática pode oferecer contextos interessantes, na medida em que a situação proposta convide o estudante a pensar, explorar e usar seus conhecimentos para resolvê-la.

Um dos grandes problemas enfrentados pelos professores brasileiros é a dificuldade dos alunos em compreender os textos matemáticos, principalmente os enunciados de situações problema. Para Lemov (2010), a contextualização é a abordagem mais básica para ajudar alunos a compreenderem um texto, pois a falta de conhecimento prévio é uma das principais barreiras enfrentadas pelos estudantes e afetam ainda mais os nascidos em famílias com baixo grau de instrução.

A pesquisa bibliográfica realizada por Hill *et al.* (2008) revela que um dos problemas encontrados nos estudos que entraram na sala de aula é o uso de metáforas inadequadas para procedimentos matemáticos. Esse resultado

aponta para a primeira boa prática do ensino da Matemática citada neste estudo: o domínio do conteúdo e o emprego correto da linguagem matemática. Sem um sólido conhecimento matemático, o professor não consegue fazer uma contextualização correta e eficiente dos conceitos ou operações que pretende trabalhar em sala de aula.

Alguns bons exemplos de prática docente observados na pesquisa realizada em São Paulo estão diretamente relacionados com a boa contextualização do conteúdo. Em uma aula cujo objetivo era trabalhar com combinação, o professor utilizou o exemplo da Mega-sena para motivar os alunos a refletirem sobre o cálculo envolvido na atribuição dos valores a serem pagos por um apostador de acordo com a quantidade de números escolhidos por aposta. Outro docente utilizou o exemplo do movimento das marés e do pêndulo, por meio de um software educacional interativo, para trabalhar o período e a amplitude das senoides. Pode-se citar, ainda, um professor que introduziu o conceito de divisibilidade a partir da discussão com a turma sobre quantos diferentes agrupamentos de alunos poderiam ser formados para a gincana que seria realizada na escola.

#### *3.4.4. Respeitar o tempo de aprendizagem*

Atualmente, é unanimidade entre os especialistas que a aprendizagem da Matemática ocorre por meio da resolução de problemas. Para tal, é essencial que o professor reserve um tempo para que os alunos pensem sobre o desafio proposto. Isso quer dizer que eles precisam ter espaço para pensar, ensaiar, errar, comparar seu procedimento com o dos colegas. O professor precisa conter a ansiedade de certos alunos em apresentar a resposta correta.

O tempo é um fator fundamental na aprendizagem e está correlacionado com o conceito de oportunidades para aprender, ou seja, o tempo que o professor disponibiliza para que os alunos efetivamente se engajem nas tarefas propostas.

É importante destacar que as pesquisas sobre o uso do tempo fazem distinção entre o tempo que os alunos estão engajados em uma tarefa com e sem a interação com o professor e concluem (STALLINGS, 1980) que, na Escola Secundária, é ao tempo dado às tarefas interativas com o professor que estão associados os melhores desempenhos.

### *3.4.5. Usar o erro a favor da aprendizagem*

Os exercícios e problemas propostos pelos professores podem conduzir a um certo nível de sucesso por parte dos alunos, ou seja, a uma certa taxa de respostas corretas. São efetivamente as taxas de sucesso que afetam de forma positiva a aprendizagem e as atitudes dos alunos (BROPHY & GOOD, 1986). Desse modo, é importante que o professor dose a dificuldade das tarefas e exercícios propostos, evitando situações frequentes de fracasso. Entretanto, errar faz parte de todo e qualquer processo de aprendizagem, e os erros, quando bem dosados, ao invés de desestimularem os alunos, podem ser fontes de progresso desde que problematizados pelos professores.

O papel do professor, portanto, é levar os alunos a refletirem sobre o que não sabem ainda e, assim, aproximá-los do nível esperado.

Dois elementos são importantes na correção dos erros para conduzir os estudantes a melhores aquisições: não perder muito tempo deixando o aluno reformular sua resposta, pois ao contrário pode-se perder o ritmo da aula e favorecer a desatenção e, eventualmente, fornecer informações suplementares para facilitar a resposta correta.

O que realmente importa, no entanto, é que os erros, quando cometidos, sejam imediatamente corrigidos, evitando que se tornem sistemáticos e deem origem a déficit cumulativo de aprendizagem.

### *3.4.6. Promover o uso de estimativa*

É comum os alunos apresentarem dificuldades em estimar medidas de grandezas. Uma boa prática é levar o aluno a aprender que a Matemática não é feita só de resultados exatos, mas também da elaboração de argumentos, aproximações, raciocínios e justificativas. Também é importante levá-los a analisar a validade das respostas obtidas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) incentivam a estimação de resultados desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, conforme se pode observar no trecho a seguir.

A estimativa constrói-se juntamente com o sentido numérico e com o significado das operações e muito auxilia no desenvolvimento da capacidade de tomar decisões. O trabalho com estimativas supõe a sistematização de estratégias. Seu desenvolvimento e aperfeiçoamento depende de um trabalho contínuo de aplicações, construções, interpretações, análises, justificativas e verificações a partir de resultados exatos.

Desde as primeiras experiências com quantidades e medidas, as estimativas devem estar presentes em diversas estratégias que levem os alunos a perceber o significado de um valor aproximado, decidir quando é conveniente usá-lo e que aproximação é pertinente a uma determinada situação, como, identificar unidades de medida adequadas às grandezas. (BRASIL, 1997, p. 77)

Nesse sentido, a estimativa é um recurso valioso até mesmo para auxiliar o aluno na interpretação e validação dos resultados produzidos por calculadoras e demais ferramentas de cálculo disponíveis hoje em dia, reconhecendo, inclusive, as limitações desses instrumentos. Muitas vezes, os cálculos necessários para se chegar à resposta de um problema estão além da capacidade de representação de uma calculadora simples e esta apresenta zero como resultado. Nesses casos, como observado em aulas gravadas nesta pesquisa, os professores têm a oportunidade de trabalhar com a análise crítica dos alunos e expor tais limitações do instrumento. Além disso, alguns professores observados aproveitaram tal situação para exercitar a simplificação de frações e o arredondamento com os alunos até reduzir os valores o suficiente para se chegar à resposta final mais adequada à situação apresentada.

#### *3.4.7. Comunicar o conteúdo com clareza*

Nas aulas observadas durante a pesquisa, foi constatado que os professores utilizam com muita frequência a exposição oral do conteúdo com o auxílio do quadro ou do projetor. Essa é uma técnica didática que requer uma boa fluência verbal, um bom tom de voz e um ótimo controle da turma. Com frequência, a atenção dos alunos jovens facilmente se dispersa se a exposição for muito longa. É preciso, então, ter o cuidado de dosar o tempo

de escrita no quadro. Nesses momentos, de costas para os alunos, o docente perde o contato visual com eles, favorecendo a desatenção da turma.

#### 3.4.8. *Utilizar bem o quadro e os recursos tecnológicos*

É muito frequente o uso do quadro pelo professor como auxílio à sua exposição didática. Assim, é fundamental que ele tenha a habilidade de usá-lo adequadamente. Alguns professores acompanhados pela pesquisa mostraram um bom domínio desse recurso, apresentando as informações de forma organizada, coerente e legível para os alunos, tomando o cuidado de utilizar régua, esquadros e, até mesmo, barbantes para auxiliá-los em desenhos de gráficos e figuras geométricas.

Em algumas aulas observadas, os professores também utilizaram recursos tecnológicos, como apoio, para trabalhar conceitos e discutir a produção dos alunos. O GeoGebra e o Winplot foram alguns dos softwares mais utilizados pelos professores, mas também foram gravadas aulas em que se fez uso de softwares educacionais específicos para trabalhar com trigonometria e frações com os alunos, por exemplo. Em outros casos, a tecnologia foi utilizada como ferramenta para agilizar a apresentação de situações problema ou mesmo sistematizar os conteúdos que deveriam ser revisados ou discutidos em aula.

#### 3.4.9. *Promover relações entre procedimentos matemáticos*

Diversas pesquisas realizadas sobre o ensino da Matemática (HILL, SCHILLING & BALL, 2004; Hill *et al.*, 2008) apontam a importância de o professor ajudar os alunos a construir relações entre diferentes representações de ideias ou procedimentos.

É importante que os alunos generalizem conteúdos com base em um problema particular, discutindo com os colegas e o professor como duas ou mais ideias estão relacionadas.

Em trabalho anterior, em que se analisa a relação do conhecimento matemático do professor com a Matemática que ele ensina em sala de aula, Ball (1991) discute o que os professores precisam saber. Em uma tradução

livre, segundo a autora, o conhecimento tácito, seja qual for o seu papel em uma atividade matemática, é inadequado para o ensino. Para ajudar alguém a entender e fazer Matemática, ser capaz de “fazê-lo” para si mesmo não é suficiente. O nível necessário de conhecimentos para o ensino envolve ser capaz de falar sobre Matemática, mas também sobre as decisões tomadas e os significados e as razões para certas relações ou procedimentos e não apenas descrever os passos para seguir um algoritmo. Já o conhecimento explícito da Matemática implica mais do que falar palavras ou fórmulas matemáticas, mas, sim, deve incluir uma linguagem que vá além da superfície da representação matemática. O conhecimento explícito envolveria razões e relações: ser capaz de explicar por quê, bem como ser capaz de relacionar ideias particulares ou procedimentos para os outros dentro da Matemática. Isso é mais do que “consciência metacognitiva” dos processos utilizados na resolução de um problema de Matemática ou a realização de um procedimento, isso inclui a capacidade de explicar e dar forma a conceitos e procedimentos (BALL, 1991, p. 16).

O docente deve propor situações para que os estudantes averiguem por que determinado procedimento é adequado a uma situação e não a outra e por que uma solução é ou não verdadeira.

Para exemplificar essa boa prática, pode-se considerar as aulas de três professores participantes da pesquisa. O primeiro fez uma releitura geométrica de parâmetros algébricos, proporcionando aos alunos o estabelecimento de relações matemáticas importantes. O segundo discutiu diferentes abordagens para trabalhar com cálculo de medidas inacessíveis a partir de uma experiência concreta fora de sala de aula. Nessa atividade, a turma usou a tangente para calcular a altura de uma torre nos arredores da escola e, posteriormente, o Teorema de Tales para validar os resultados encontrados a partir do experimento. Já o terceiro professor explorou a modelagem matemática na explicação sobre o coeficiente angular.

#### 3.4.10. *Interagir com os alunos*

Não há dúvida de que o bom relacionamento entre professores e alunos é importante para o sucesso da aprendizagem. Ouvir os estudantes e consi-

derar seus conhecimentos para planejar o ensino são alguns dos comportamentos docentes que têm efeitos positivos em sala de aula. Também é fato que as expectativas positivas do professor em relação a cada aluno, acreditando que ele pode ter um bom desempenho, aumentam a aprendizagem.

Na grande maioria das aulas observadas, conforme anteriormente apresentado, os professores interagiam com os alunos, chamando-os pelo nome e demonstrando interesse pelo seu grau de envolvimento nas aulas. Essa boa prática se mostrou efetiva tanto na manutenção da ordem e da disciplina em aula quanto no estímulo à participação dos estudantes.

#### *3.4.11. Promover a interação entre os alunos*

Situações que envolvem ativamente os alunos nas atividades, criando condições de troca de experiências entre eles, têm sido fortemente recomendadas nas últimas décadas por pesquisadores renomados, como Robert Slavin. O trabalho em grupos favorece a troca e a negociação de ideias entre os pares, estimula o uso de argumentação, fundamentação e justificativa para convencer o outro e ativa comportamentos cooperativos que resultam em aprendizagem

Uma das recomendações mais recorrentes feitas por autores que, nas últimas décadas, pesquisaram os fatores que beneficiam o ensino efetivo tem sido o de substituir o ensino frontal, unidirecional – no qual o ato de ensinar é quase exclusivamente desempenhado pelo professor enquanto os alunos, passivamente, ouvem ou copiam do quadro-negro –, por situações que envolvam, ativamente, os alunos em atividades de aprendizagem e que criem condições de troca de experiências entre eles (BRESSOUX, 2003).

Os processos de trabalho em grupo, em particular em grupos cooperativos, e seus efeitos nas aquisições dos alunos já foram bem estudados nos últimos 30 anos e uma grande quantidade de pesquisas sobre o tema pode ser encontrada na literatura.

Slavin, um dos teóricos mais importantes da aprendizagem cooperativa, em seu artigo em parceria com Hurley e Chamberlain, “Cooperative learning and achievement: research and theory” (2003), faz uma síntese das pesquisas voltadas para estudar os efeitos do uso em sala de aula de

grupos cooperativos no desempenho dos alunos. Segundo o autor, em mais de meio quarto de século, foram realizados centenas de estudos que compararam os efeitos da aprendizagem cooperativa utilizando variados métodos de controle, apoiados em inúmeras medidas de resultados obtidas nas diversas áreas curriculares e em todas as séries escolares. Os estudos abrangeram também diferentes cenários educacionais em muitos países.

Esses estudos produziram um conhecimento acumulado sobre os efeitos de vários tipos de intervenções cooperativas e dos mecanismos responsáveis por esses efeitos. Slavin ressalta, porém, que a aprendizagem cooperativa não é apenas um objeto de teoria e pesquisa, ela é usada, em alguma medida, por milhões de professores americanos. Em um levantamento nacional realizado em 1993 (SLAVIN *et al.*, 2003, p. 2), por exemplo, encontrou-se que 79% dos professores do Ensino Fundamental e 62% dos do Ensino Médio usam alguma técnica de aprendizagem cooperativa nas suas turmas. Entretanto, diferentes grupos de pesquisadores que investigam os efeitos do uso da aprendizagem cooperativa no desempenho dos alunos chegam a conclusões contraditórias, pois muitos deles não encontram qualquer correlação, enquanto outros relatam efeitos positivos nos resultados de aprendizagem (BRESSOUX, 2003).

Em trabalhos realizados por Slavin nos anos de 1989, 1992 e 1995, ele identificou quatro principais perspectivas teóricas no estudo dos efeitos da aprendizagem cooperativa nas aquisições dos alunos: a motivação, a coesão social, o desenvolvimento cognitivo e a elaboração cognitiva. Essas quatro perspectivas orientaram a síntese das pesquisas apresentada por ele no artigo anteriormente citado (SLAVIN *et al.*, 2003).

A motivação para aprender, para encorajar e ajudar outros a aprenderem, na perspectiva dos motivacionistas, ativa comportamentos cooperativos que resultarão em aprendizagem. Isso inclui a motivação para realizar a tarefa e a motivação da interação com o grupo. A motivação para atuar de forma que o grupo seja bem-sucedido nas tarefas propostas gera comportamentos e atitudes que aumentam a coesão do conjunto, que por sua vez, facilita alguns tipos de interações grupais que são recíprocas. Assim, o desenvolvimento da coesão do grupo reforça a motivação para a realização das tarefas. Slavin prossegue a análise das pesquisas sobre os efeitos da aprendi-

zagem cooperativa na motivação afirmando que autores como Hayes (1976) e Litow e Pumroy (1975) encontraram que as contingências grupais podem ser muito efetivas para desenvolver comportamentos apropriados nos alunos e aumentar seus ganhos de aprendizagem.

A perspectiva do desenvolvimento cognitivo congrega um amplo conjunto de teorias cuja principal assertiva é que a interação entre crianças ao redor de tarefas apropriadas aumenta seu domínio de conceitos críticos.

Slavin (2003, p. 9-10) cita Vygotsky e Piaget para apoiar as conclusões sobre o efeito das atividades colaborativas entre crianças no desenvolvimento cognitivo. De acordo com Vygotsky, essas atividades promovem crescimento porque crianças com idades similares são provavelmente mais capazes de operar dentro de uma outra zona proximal de desenvolvimento, modelando, na cooperação com o grupo, comportamentos mais avançados do que elas poderiam desempenhar como indivíduos isoladamente. Segundo ele, as pesquisas têm mostrado que as funções mentais são, primeiro, formadas no coletivo, pelas relações entre as crianças e, depois, tornam-se funções mentais para o indivíduo. No clássico paradigma de Vygotsky no qual a reflexão é gerada pelo argumento, o aluno não é tão somente o sujeito de sua aprendizagem, mas aquele que aprende junto ao outro o que o seu grupo social produz, tal como: valores, linguagem e o próprio conhecimento.

É importante destacar, entretanto, que nas 1.035 aulas observadas e gravadas na pesquisa “Boas práticas docentes no ensino da Matemática”, o trabalho em grupo não aparece de forma frequente.

#### 3.4.12. *Propor e corrigir lição de casa*

A associação positiva entre a eficácia escolar e a ênfase em passar e corrigir dever de casa foi reportada por Franco, Sztajn e Ortigão, em estudo baseado no Saeb 2001 (8ª série), e por Machado Soares, em estudos baseados em dados da avaliação estadual mineira de 2002 (4ª série), Franco *et al.* (2007).

A lição de casa tem um papel importante na ampliação dos conteúdos trabalhados em sala de aula. É um momento de estudo individual, no qual o aluno se confronta com as informações abordadas e suas dúvidas. Estudar

não é um comportamento nato, portanto, o professor precisa ensinar a turma a realizar essa tarefa.

As tarefas encaminhadas como lição de casa devem sempre ser retomadas pelo professor em sala. Ele poderá fazer isso de diferentes maneiras. Corrigir a tarefa de cada estudante, deixando recados para que eles avancem, é uma delas. É possível também selecionar previamente a resolução de alguns exercícios feitos pelos alunos para um debate coletivo em função do que o professor deseja reforçar. O que importa é os alunos compreenderem que a lição de casa faz parte do processo e será retomada em sala de aula.

O professor pode também aproveitar os momentos de correção de problemas para chamar a atenção dos alunos, principalmente quanto aos erros que os alunos podem cometer por não lerem com atenção os enunciados. O professor deve estimular os alunos a analisarem a validade dos resultados encontrados.

#### **4. Conclusões e recomendações**

Após um ano de trabalho pesquisando (em situações concretas em sala de aula) como professores da rede pública estadual de São Paulo ministram aulas que podem ser consideradas como práticas exemplares ou boas práticas docentes no ensino da Matemática, chega-se ao final do processo a algumas constatações que merecem debates e reflexões.

A primeira delas diz respeito ao reduzido número de aulas aproveitadas para serem mostradas como exemplos de boas práticas docentes. De aproximadamente mil aulas gravadas, apenas cerca de 40 foram escolhidas pelo corpo de especialistas do ensino da Matemática. Do conjunto de 68 professores acompanhados na pesquisa, menos de um terço foi selecionado como exemplo de boa prática docente para a apresentação no vídeo educativo, um dos produtos do estudo.

A maioria das aulas gravadas mostra o professor adotando o ensino frontal, realizando sua exposição didática escrevendo no quadro, de costas para a turma. Observou-se também muita indisciplina entre os alunos. Com frequência, os alunos levantam-se, circulam livremente pela sala, sem nenhuma censura ou postura crítica dos professores.

Constata-se, mesmo entre um grupo seletivo de professores, um padrão tradicionalista de ministrar o ensino: aulas basicamente expositivas, tendo como recursos a lousa e o giz. Poucos foram os docentes que utilizaram outros recursos didáticos, como jogos e softwares gratuitos, tais como o GeoGebra e o WinPlot. Nas situações em que esses recursos foram utilizados, observou-se bastante o grau de atenção e de participação dos alunos.

Outra observação sobre o estilo docente é que a maioria deles posiciona-se na frente da classe e circula pouco entre as carteiras, aproximando-se dos alunos.

Embora essas observações sejam válidas para uma grande parte dos professores, houve honrosas exceções. Tais professores estabeleceram uma ótima relação com os estudantes e mostraram um bom domínio do conteúdo e da dinâmica da aula.

As 12 práticas selecionadas para serem exemplos de boas práticas docentes têm suporte no contexto teórico que orientou a pesquisa e, nesse sentido, acredita-se que o estudo traz uma relevante contribuição para acrescentar aspectos brasileiros às conclusões de alguns pesquisadores de renome internacional. Por exemplo, Darling-Hammond e Youngs (2002) enfatizam que a primeira condição para ser um bom professor é ter domínio dos conceitos e da linguagem matemáticos. Muitos professores mostrados no vídeo materializaram a afirmação da autora. Da mesma maneira, promover relações entre procedimentos matemáticos preconizados por duas autoras famosas, como Heather Hill e Débora Ball, puderam ser exemplificados nos comportamentos docentes exibidos no vídeo.

Assim, a equipe da pesquisa, apesar das limitações anteriormente apresentadas, conclui que um dos méritos do estudo foi trazer exemplos de professores brasileiros desempenhando práticas recomendadas em literatura internacional como eficazes no ensino da Matemática. A equipe também está convencida de que o material apresentado pode ser útil para todos os interessados em formar e/ou melhorar a prática dos docentes de Matemática.

Para concluir o trabalho, são apresentadas recomendações mais gerais aproveitando as principais sugestões encontradas na bibliografia consultada.

- Devem-se criar formas de monitoramento externo ou realizado por professores mais experientes da própria escola, pois são aspectos considerados prioritários pelos pesquisadores que estudam a melhoria da qualidade e da efetividade docente. Darling-Hammond e demais autores de *Democracy at risk* (2008, p. 29-30) propõem a criação de um programa federal nos Estados Unidos para todos os professores iniciantes na carreira, garantindo a presença de um profissional altamente qualificado e especializado em treinamento docente na escola, ou em um conjunto de escolas geograficamente próximas, para dar suporte técnico e pedagógico aos professores na sua prática cotidiana.

Os autores sugerem também a criação de programas de residência de professores (por analogia aos programas de residência médica) para as comunidades socialmente mais vulneráveis, realizados em parceria com as universidades. Esses programas seriam mantidos pelo governo e os candidatos às residências, de no mínimo um ano, seriam pagos durante o período de formação e, em troca, assumiriam o compromisso de permanecerem na localidade a eles destinada por quatro ou cinco anos. Segundo os autores, projetos piloto desenvolvidos em Denver, Chicago e Boston mostram que mais de 90% dos professores, oriundos dessas residências, permanecem lecionando nos distritos onde foram treinados. Portanto, permanência dos professores por um período mais longo em uma mesma escola é um fator que deve ser controlado pelos implementadores de programas de melhoria da efetividade docente.

- Os programas de formação inicial e continuada devem dar ênfase ao domínio da matéria, investindo fortemente no ensino dos conteúdos dos programas das disciplinas da Educação Básica e garantindo que os professores efetivamente os aprendam. Para tal, os programas devem ser relativamente longos, sistemáticos e apresentar mecanismos de avaliação frequente dos professores, aplicando testes, exercícios e/ou trabalhos sobre os conteúdos ensinados. É importante que os programas de Educação continuada criem também condições de reforço para os professores que não alcançarem os níveis adequados de aprendizagem.
- Da mesma forma, é importante ensinar o professor a transpor os conteúdos aprendidos para seu dia a dia na sala de aula, criando situações

dinâmicas de aprendizagem. Para isso, os programas de melhoria da qualidade docente devem desenvolver materiais de formatos variados, como roteiros, cadernos de exercícios para o aluno, vídeos com simulações de situações concretas e com exemplos de como o professor deve atuar na sala e na escola. Esses vídeos, além de demonstrarem o ensino de aspectos críticos do ensino dos conteúdos, podem também abordar questões como indisciplina, falta de motivação, violência, dinâmica do trabalho em grupos cooperativos, entre outros. É possível também, nos dias atuais, usar o computador para manter o professor em uma rede de comunicação com os consultores e coordenadores das capacitações e com os demais colegas do curso em plataforma de Educação a Distância.

- O acompanhamento do desempenho dos alunos deve ser realizado frequentemente e deve ser fornecido ao professor um banco de questões de avaliação formativa a serem aplicadas para os alunos.
- O acompanhamento do desempenho dos alunos não pode, por outro lado, dispensar medidas de aprendizagem externas e, assim, os programas de capacitação precisam criar ou aproveitar mecanismos de avaliação externos às escolas.
- Por fim, sugere-se o debate sobre três aspectos importantes e que o Brasil precisa desenvolver e divulgar tecnologias apropriadas:
  - O primeiro trata dos mecanismos de monitoramento dos programas de capacitação dos professores em sala de aula e escolas, que tenham características de controle da efetividade docente e de apoio para as dificuldades encontradas. A formação, a supervisão e o acompanhamento desse profissional altamente especializado é um desafio que precisa ser enfrentado em conjunto com as universidades, o MEC e as SEEs.
  - Outra sugestão para o debate é o estudo da criação de programas de residência docente no Brasil, feitos em parcerias com as universidades e que poderiam transformar, em médio prazo, os cursos de licenciaturas em Mestrados Profissionais de Ensino.
  - A última questão levantada para o debate diz respeito à carreira docente, sugerindo que os estudos que estão hoje na agenda do MEC e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) incluam

também na parcela variável da remuneração docente, além da titulação e anos de serviço, o desempenho dos alunos.

Para finalizar, são apresentadas as recomendações do Relatório McKinsey, que estudou os melhores sistemas educacionais do mundo, nos quais aqueles que estavam situados nas primeiras posições apontaram que para garantir altos desempenhos dos alunos deve-se:

- atrair as pessoas certas para a carreira docente;
- transformá-las em instrutores efetivos;
- garantir que a escola e o sistema sejam capazes de fornecer a melhor instrução possível para cada aluno.

## Referências

- AARONSON, D; BARROW, L & SANDER, W., “Teachers and student achievement in the Chicago public high schools”. *Journal of Labor Economics*, v. 25, p. 95-135. University of Chicago Press, 2007.
- ALLIANCE FOR EXCELLENT EDUCATION: Issue Brief, Met Life Foundation, Washington, D.C., mar. 2008.
- BALL, D. L. “Research on teaching Mathematics: making subject matter knowledge part of the equation”. In: BROPHY, J. (ed.). *Advances in research on teaching*, v. 2, p. 1-47. Greenwich, CT: JAI Press, 1991.
- BONAMINO, A; FRANCO, C. et al. *Eficiência e equidade na Educação brasileira: evidências baseadas nos dados do Saeb 2001*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2002. Mimeografado.
- BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática, 1ª a 4ª*. Brasília: MEC, 1997.
- BRAUN, H. *Value-added modeling: what does due diligence require?* Princeton, N.J.: Educational Testing Service, 2004.
- BRESSOUX, P. “As pesquisas sobre o efeito escola e o efeito professor”. *Educação em Revista*, n. 38. Belo Horizonte, dez. 2003.
- BROPHY, J. E. & GOOD, T. L. “Teacher behavior and student achievement”. In: Wittrock, M. (ed.). *Handbook of research on teaching*. 3. ed., p. 328-375. New York: Macmillan, 1986.
- CHEVALLARD, Yves; BOSCH, Mariana & GASCÓN, Josep. *Estudar matemáticas: o elo perdido entre o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CLOTFELTER, C.; LADD, H. & VIGDOR, J. *Teacher credentials and student achievement in high school: a cross-subject analysis with fixed effects*. Washington, DC: Urban Institute, 2007.
- COHEN, D. K. & HILL, H. C. *Instructional policy and classroom performance: the Mathematics reform in California Research Report*, n. RR39, Philadelphia, 1998.
- COLEMAN. *Equality of educational opportunity – Coleman Report*. Washington, DC: Printing Office, 1966.
- DARLING-HAMMOND, L. “Teacher quality and student achievement: a review of State policy evidence”. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1), 2000.
- \_\_\_\_\_ & YOUNGS, P. “Defining ‘highly qualified teachers’: what does ‘scientifically-based research’ tell us?”. *Educational Researcher*, v. 31, n. 9, p. 13-25, 2002.
- \_\_\_\_\_ & BRANSFORD, J. *Preparing teachers for changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

- DEE, T. "Teachers, race and student achievement in a randomized experiment". *The Review of Economics and Statistics*, 86(1), p. 195-210, 2004.
- FERNANDES, R. & NATENZON, P. E. "A evolução recente do rendimento escolar das crianças brasileiras: uma reavaliação dos dados do Saeb". *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 28. São Paulo, jul.-dez. 2003.
- FLETCHER, P. "A teoria da resposta ao item: medidas invariantes do desempenho escolar". *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, v. 1, n. 2, p. 21-28, jan.-mar. 1994.
- \_\_\_\_\_. *À procura do ensino eficaz*. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Cultura/Departamento da Educação Básica, 1998. Mimeografado.
- FONTANIVE, N. S. "Avaliação em larga escala no Brasil: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb/95)". In: BOMENY, Helena (org.). *Avaliação e determinação de padrões na Educação latinoamericana*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/Preal, 1997.
- FRANCO, C. *et al.* "Qualidade e equidade em Educação: reconsiderando o significado de 'fatores intraescolares'". *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, v. 15, n. 55. Rio de Janeiro, abr.-jun. 2007.
- FROME, P.; LASATER, B. & COONEY, S. *Well-qualified teachers and high-quality teaching: are they the same?* Atlanta, GA: Southern Regional Education Board, Research Brief, out. 2005.
- GATTI, B. "Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década". *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan.-abr. 2008.
- GOE, L. *The link between teacher quality and students outcomes: a research synthesis*. Washington, D.C.: National Comprehensive Center for Teacher Quality, 2007.
- GORDON *et al.* *Identifying effective teachers using performance on the job* (The Hamilton Project). Washington D.C.: The Brooking Institution, 2006
- GRAY, J. *et al.* *Merging traditions: the future of research on school effectiveness and school improvement*. London: Cassel, 1996.
- HANUSHEK, E. A. "Teacher characteristics and gains in student achievement estimation: using micro data". *American Economic Review*, v. 61, n. 2, p. 280-288, 1971.
- \_\_\_\_\_; KAIN, J. F. & RIVKIN, S. G. "Teachers, schools and academic achievement". *Econometrica*, v. 73, n. 2, p. 417-458, mar. 2005.
- HARRIS, D. N. & SASS, T. R. *Teacher training, teacher quality and student achievement*. Washington, D.C.: National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education and Research, out. 2007.

- HAYES, L. "The use of group contingencies for behavioral control: a review". *Psychological Bulletin*, n. 83, p. 628-648, 1976.
- HILL, H. C. *et al.* "Mathematical knowledge for teaching and the mathematical quality of instruction: an exploratory study". *Cognition and Instruction*, n. 26, p. 430-511, 2008.
- \_\_\_\_\_; SCHILLING, S. G. & BALL, D. L. "Developing measures of teachers' Mathematics knowledge for teaching". *Elementary School Journal*, n. 105, p. 11-30, 2004.
- JACOBS, B. A. "A closer look at achievement gains under high stakes testing in Chicago". In: PETERSON, P. E.; WEST, M. R. (eds.). *No Child left Behind?* Washington, D.C.: US, Department of Education, p. 269-291, 2003.
- KERLINGER, F. *Foundations of behavioral research*. New York: Holt Rinehart, 1984.
- KLEIN, R. & FONTANIVE, N. S. "Avaliação em larga escala". *Em Aberto*, v. 15, n. 66, p. 29-34. Brasília, DF, 1995.
- \_\_\_\_\_. & MOURA, F. *Relatório Técnico dos Resultados do Saeb 97*. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 1998.
- \_\_\_\_\_. "Utilização da teoria de resposta ao item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica". *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 11, n. 40, p. 283-296. Rio de Janeiro, 2003.
- LEANA, C. R. & PIL, F. K. "Social capital and organizational performance: evidence from urban public schools". *Organization Science*, v. 3, n. 17, p. 353-366, 2006.
- LEMOV, D. *A Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência*. São Paulo: Safera, 2010.
- LITOW, L. & PUMROY, D. "A brief review of classroom group-oriented contingencies". *Journal of Applied Behavior Analysis*, n. 8, p. 341-347, 1975.
- MANDARINO, M. C. F. *Concepções de ensino da Matemática elementar que emergem da prática docente*. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: PUC/Departamento de Educação, 2006.
- MINGAT, A. "Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire: les rôles de l'enfant la famille et l'école". *Revue Française de Pédagogie*, n. 95, p. 47-63, 1991.
- NOELL, G.H. *Value added assessment of teacher preparation*. Annual Report. Baton Rouge: Louisiana State University, 2006.
- REA, J. & WEINER, G. *School effectiveness for who? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements*. New York: Falmer Press, 1998.
- REYNOLDS, D.; HOPKINS, D. & STOLI, L. "Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: towards a synergy". *School Effectiveness and School Improvement*, v. 4, n. 1, p. 37-58, 1993.

- RIVKIN, S. & HANUSHEK, J. *Teachers, schools and academic achievement*. Dallas: University of Texas-Dallas, Texas Schools Project, 2002.
- SLAVIN, R. E.; HURLEY, E. A. & CHAMBERLAIN, A. M. "Cooperative learning and achievement: theory and research". In: REINOLDS, W. M. & MILLER, G. E. (eds.). *Handbook of Psychology*, v. 7, p. 177-198, NJ Hoboken, 2003.
- SOARES, J. F. *et al.* "O efeito de 248 escolas de Nível Médio no vestibular de UFMG de 1998, 1999 e 2000". *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 24, São Paulo, jul.-dez. 2001.
- STALLINGS, J. "Allocated academic learning y time revisited – or beyond time on task". *Educational Researcher*, v. 9, n. 11, p. 11-16, 1980.
- THE FORUM EDUCATION DEMOCRACY. *Democracy at Risk: the need for a new federal police in education*. Washington, D. C., abr. 2008.
- WENGLINSKY, H. "How teaching matters: bringing the classroom back into discussion of teacher quality". *Policy Information Center Report*. Princeton, N.J.: ETS, 2000.
- \_\_\_\_\_. "How schools matter: the link between teacher classroom practices and student academic performance". *Education Policy Analysis Archives*, v. 10, n. 12, 2002.
- VELDMAN, D. J. & BROPHY, J. E. "Measuring teacher effects on pupil achievement". *Journal of Educational Psychology*, v. 66, n. 3, p. 319-324, 1974.



# Educação a Distância: oferta, características e tendências dos cursos de Licenciatura em Pedagogia

---

MARIA ELIZABETH BIANCONCINI DE ALMEIDA

LEILA RENTROIA IANNONE | MARIA DA GRAÇA MOREIRA DA SILVA

## Apresentação

Este artigo apresenta uma síntese analítica da pesquisa “Educação a Distância: oferta, características e tendências dos cursos de Licenciatura em Pedagogia”<sup>1</sup> cujo principal objetivo foi investigar a formação de professores dos cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância com vistas a mapear, descrever e analisar como são concebidos, quais as condições da oferta atual, suas características e tendências no cenário brasileiro. O mapa traçado nesta pesquisa oferece subsídios ao desenvolvimento de cursos de Pedagogia a Distância e que podem ser uma referência para as licenciaturas em diferentes áreas de conhecimento e, também, para outros cursos de graduação a distância.

A pesquisa levou em conta as mudanças cumulativas na legislação, de modo a apontar tendências na oferta de cursos e aspectos que possam favorecer o aperfeiçoamento da formação oferecida em cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância. A investigação teve dois focos principais, com

- 
1. Este estudo encomendado pela Fundação Victor Civita (FVC) foi realizado sob Coordenação Geral de Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida; equipe de Coordenação Leila Rentroia Iannone e Maria da Graça Moreira da Silva; e contou com a participação dos seguintes pesquisadores: Marco Antonio de Jesus Machado, Maria Cecília Sampaio Villarinhos, Maria Elisabette Brisola Brito Prado, Mônica Piccione Gomes Rios, Nelson Morato Pinto de Almeida e Odete Sidericoudes.

origem na atual conjuntura da Educação brasileira: “Formação docente” em nível superior para atuar na Educação Básica – exigência preconizada pela Lei nº 9.394/96, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) –; e “oferta de cursos de Licenciatura a Distância” para viabilizar a expansão e interiorização da formação de professores decorrente da urgente necessidade de melhoria da Educação.

Tendo em vista que o artigo 62 da LDB dispõe sobre a exigência de formação em nível superior como condição necessária para o docente atuar na Educação Básica, a oferta de cursos de Licenciatura a Distância, especialmente de Pedagogia, cresceu vertiginosamente na última década e, hoje, atinge grande contingente de estudantes em formação. Diante disso, torna-se relevante compreender como são concebidos os cursos de Pedagogia a Distância, quais as condições da oferta atual, suas características e tendências, de modo a produzir um mapa da situação que possa subsidiar melhorias nos cursos em andamento e fornecer orientações para a criação de novos cursos de Licenciatura em Pedagogia, modalidade a distância.

## **1. Curso de Pedagogia no Brasil: origem, panorama histórico, legislação, políticas e diretrizes curriculares**

A origem da palavra “pedagogia” remonta à Grécia antiga, *peda*, *paidós* (criança) e *agogé* (condução), significando direção ou instrução de crianças. A Pedagogia é tratada no léxico como a ciência que trata da Educação das crianças, jovens e adultos, estudando os problemas relacionados ao seu desenvolvimento. A Educação é o ato de aplicar métodos para promover a formação e o desenvolvimento humano, englobando qualquer estágio desse processo (HOUAISS, 2001).

A Pedagogia tem como atribuição a formação do ser humano, seu campo de estudos extrapola a formação escolar e os respectivos métodos de ensino, envolvendo o educando, o educador, a escola, o conhecimento, os contextos em que se realiza o ato educativo, os instrumentos culturais e as relações que se estabelecem entre todos esses elementos e assim engloba a totalidade do fenômeno educativo em distintos tempos, espaços, modalidades e contextos. A característica pedagógica da prática educativa (prática social com

a intenção de promover o desenvolvimento e a aprendizagem) envolve os objetivos, metodologias e formas de organização dos processos formativos, o que “implica objetivos éticos e projetos políticos de gestão social” (LIBÂNEO, 2001, p. 9).

Para compreender como se configura a Pedagogia, é importante conhecer a trajetória da formação de professores no Brasil desde o século 19, quando começou o processo de institucionalização dos sistemas de ensino e surgiram as Escolas Normais (ENs).

### 1.1. O surgimento das Escolas Normais no século 19

Até o século 17, os professores aprendiam o exercício da profissão por meio do “aprender fazendo” na relação mestre-aprendiz, conforme indicado pelo pensador italiano Antonio Santoni Rugiu (1998), que se refere à pedagogia do saber artesanal como fonte de inspiração de pensadores modernos, como Locke, Rousseau e Dewey.

Com o processo de industrialização, iniciado no Reino Unido em meados do século 18, os educadores esforçaram-se para dar continuidade à formação por meio das atividades práticas complementadas pelos estudos formais. A pressão, porém, para a universalização da formação elementar levou à criação dos sistemas nacionais de ensino. Esses sistemas se constituíram por um conjunto de escolas, que seguiam um padrão de organização e necessitavam de professores para funcionar, o que gerou a necessidade de formação de professores em grande escala e proporcionou a criação das ENs (SAVIANI, 2006).

No Brasil, os fatos decorrentes do processo de industrialização evidenciam-se na Constituinte de 1823, levando à primeira Constituição do Império, outorgada em 22 de abril de 1824, garantindo a instrução pública. Essa Constituição, porém, não chegou a criar um sistema nacional de Educação (presente em seu anteprojeto).

No ano de 1827, quando surge a Lei das Escolas de Primeiras Letras, observa-se a intenção de se criar uma legislação para a formação de professores nas ENs públicas, de nível secundário, inspiradas no modelo educacional da Europa, especialmente na EN da França. Tal modelo, quando

transposto, foi transformando, segundo os conflitos políticos, a estrutura e as relações de poder prevalentes no Brasil.

Assim, a Lei Imperial de 1827 define, em seu artigo 1º, a criação de Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares mais habitados do Império. Essa lei preconizava que o currículo das ENs de formação de professores tivesse como ênfase a formação mínima e necessária dirigida ao ensino dos alunos das Escolas de Primeiras Letras. Assim, ao professor cabia o domínio de um repertório condicionado aos anos iniciais da escolarização.

António Nóvoa (1991) indica ser esse o momento da “profissionalização do professor”, ao mesmo tempo em que caracteriza a formação oferecida pela EN como mecanismo de controle social.

Por sua vez, o decreto legislativo de 1834, em forma de Ato Adicional, consagrou a relativa descentralização educacional como um “dever das províncias” (SUCUPIRA, 1996, p. 59), responsabilizadas pelo Ensino Primário.

Em 1835, foi criada a primeira EN no Brasil pelo Decreto nº 10/35, de 1º de abril de 1835, a EN de Niterói, com o objetivo de formar professores para o Ensino Primário. Segundo a legislação da EN, para matricular-se bastava ao interessado saber ler, escrever e ser cidadão “instruído com certidão de idade e atestação de boa conduta” (RIO DE JANEIRO, 1835). O currículo era semelhante ao das Escolas Primárias (leitura, escrita, matemática – quatro operações e proporção –, geografia e princípios de moral cristã), cabendo aos docentes o domínio dos conteúdos que deveriam explorar com os alunos. Tratava-se de uma formação teórica específica, em que, prioritariamente, o conhecimento didático e pedagógico seria adquirido não pela forma curricular sistematizada, mas no contato direto com os alunos em sala de aula. Seguiam o Método Lancaster, que se constitui como o primeiro método pedagógico voltado à instrução pública, instituído por D. Pedro I na Lei de 15 de outubro de 1827. A partir daí, outras províncias criaram ENs para formar professores do Ensino Primário.

No que se refere ao Ensino Superior, a Constituição Republicana de 1891, em seu artigo 34, atribui “privativamente” ao Congresso Nacional, a organização do ensino, pela seguinte redação: “(30º) legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal bem como sobre a polícia, o Ensino

Superior e os demais serviços que na capital forem reservados para o governo da União;” e, no artigo 35º incumbe “não privativamente” ao Congresso Nacional “(3º) criar Instituições de Ensino Superior (IES) e Secundário nos estados” (BRASIL, 1891).

A par disso, é importante observar que a Lei nº 88 de 1892, que tratava da Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo – organizando o ensino público em Primário, Secundário e Superior (SÃO PAULO, 1892) –, configurou a primeira tentativa de criação de um tipo de formação superior, a partir da EN. No dizer de Saviani (2008, p. 18), essa organização abrangia “duas seções, a científica e a literária, com dois anos de duração, tendo como finalidade a formação de professores para as ENs e Ginásios”. Esse modelo ampliava a formação específica de conteúdos para atuar no nível primário e enfatizava os exercícios práticos de ensino (SAVIANI, 2008), mas não obteve êxito ou apoio político e não chegou a ser implementado.

Desse modo, a EN perpassou o período da República e chegou aos anos de 1940 como uma instituição pública fundamental para a formação de professores do Ensino Primário brasileiro. Assim, desde sua institucionalização até meados do século 20, a EN constituiu-se como o *ethos* principal de formação docente. Foi a responsável pela consolidação de uma “cultura pedagógica” (MARTINS, 2009) da formação de professores, inicialmente, do então denominado Ensino Primário, posteriormente, das séries iniciais do 1º grau e, mais tarde, do Ensino Fundamental.

## 1.2. O Ensino Superior no Brasil e o surgimento do curso de Pedagogia

Durante o período colonial, a Educação Superior dos brasileiros restringiu-se ao atendimento da elite que realizava seus estudos em Coimbra e, por meio dos profissionais lá formados, procurava-se manter na colônia os ideais da coroa portuguesa. A vinda da Família Real para o Brasil levou D. João VI a criar aqui, a partir de 1808, os primeiros cursos superiores, os quais foram mantidos no período imperial. Eram direcionados à formação de quadros profissionais para alimentar a burocracia, o que garantiu uma atuação política unificadora até o fim do Império (CUNHA, 2007). Após a proclamação da República, os primeiros presidentes instituíram os proces-

sos de reconhecimento de faculdades e respectivos diplomas, públicos e privados, para validade em todo o território nacional.

No final dos anos 1920 e, de modo mais acentuado, a partir de 1930, com o declínio das oligarquias, a imigração e os processos de urbanização e de industrialização tardia, pelos quais vinha passando o Brasil, provocaram a inserção da população na política, que reivindicava o direito à Educação e a expansão do Ensino Superior.

Naquele momento, a expectativa e o interesse do poder público relacionavam-se com um modelo de formação de cidadão escolarizado e apto a operar na indústria sob inspiração do paradigma desenvolvimentista. Dessa intencionalidade, decorreu a criação dos principais órgãos de regulamentação educacional, como o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE), inicialmente, denominado Conselho Federal de Educação (CFE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que, em conjunto, passaram a sistematizar, coordenar e regular o funcionamento do Ensino Superior.

Essencialmente, as mudanças implantadas consistiram no estabelecimento de estatutos de organização para a criação de IES. Centralizaram, política e administrativamente, as universidades no recém-criado, em 1930, Ministério da Educação e Saúde Pública<sup>2</sup>, sem que houvesse a reestruturação das bases do Ensino Superior para a necessária democratização e modernização.

A partir de 1930, o campo da Pedagogia começou a se delimitar, principalmente pelo Decreto nº 19.851/31, que tratava do Estatuto das Universidades Brasileiras. Fixava os campos do saber indispensáveis à criação de universidades como um modelo que deveria ser firmado pela composição de, no mínimo, três das seguintes faculdades: Direito, Medicina ou Engenharia. De modo tangencial e não obrigatório, aparece pela primeira vez na legislação a Faculdade de Educação, Ciências e Letras como sugestão

---

2. O Ministério da Educação (MEC) foi criado em 1930 sob a denominação Ministério da Educação e Saúde Pública; em 1953, passou a ser denominado Ministério da Educação e Cultura; em 1995, passou a ser Ministério da Educação e do Desporto; e, em 1995, tornou-se Ministério da Educação, com atribuições específicas da área da Educação.

de integração ao quadro desse nível de ensino. O estatuto deveria reger não só a composição das universidades, mas todo seu funcionamento e, mesmo sem caráter obrigatório, os estudos em Educação passaram a se fortalecer nas IES.

Diante da urgência em resolver como e onde formar os professores para as ENs e das respostas ineficazes do governo, que mantinha um modelo de formação criado no século 19, os intelectuais brasileiros anunciaram a necessidade de reformular os currículos, ampliar os estudos e aproximá-los dos problemas sociais do Brasil, modernizando os conteúdos, ainda sob forte influência europeia.

Surgiu, então, um movimento que teve início no Distrito Federal e se disseminou por alguns estados, originando uma reforma<sup>3</sup> educacional articulada por Anísio Teixeira (1932) que, futuramente, viria a influenciar a organização e as propostas progressistas sobre Educação e formação pedagógica. Para Teixeira (1935), era necessário traçar um “programa ideal”<sup>4</sup> a ser incorporado pelas ENs, já que, em sua análise, essas escolas não atingiam os objetivos a que se propunham, não ofereciam aos professores uma formação científica aprofundada ou uma experimentação didático-pedagógica que os auxiliasse, de fato, em sua ação.

Durante esse período, foi criado, por proposição do Inep, um modelo de instituto de Educação, que pretendia ser uma referência na formação e discussão de assuntos educacionais, “concebido como escola-laboratório – um espaço de experimentação, pesquisa, avaliação e reflexão sobre a prática pedagógica e os métodos de ensino” (VEIGA, 2007, p. 258).

Em 1939, foi finalmente organizada e sistematizada a Faculdade Nacional de Filosofia, inserida na Universidade do Brasil, pelo Decreto Lei nº 1.190, considerado um marco para a Pedagogia no Brasil, que estruturou essa faculdade em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, além de Didática, considerada como “seção especial”.

- 
3. Essa reforma deu origem à Escola de Professores, posterior Escola de Educação, incorporada pela Universidade de Brasília.
  4. Cursos de fundamentos profissionais, cursos específicos de conteúdo profissional e cursos de integração profissional.

A partir de 1943, o diploma de licenciado em Pedagogia tornou-se exigência obrigatória para o “exercício do magistério em cursos de formação de professores de 1º grau, e o diploma de bacharel em Pedagogia para o exercício dos cargos técnicos em Educação” (QUARESMA, 1997, p. 551).

Em resumo, os cursos de Pedagogia criados pela Universidade do Brasil caracterizavam-se pela duração. Se fossem integralizados em três anos de estudos em conteúdos específicos, o que era obrigatório, seria concedido um grau de bacharelado. Todavia, se acrescido de um ano do curso de didática (não obrigatório), obter-se-ia o título de licenciado, em padrão chamado de 3+1.

Inicialmente, o campo de atuação do pedagogo abrangia, caso formado em nível bacharelado, as disciplinas cursadas e contidas no currículo e, em caso de licenciado, incorporavam-se a essas as possibilidades de ministrar aulas de Filosofia, História e Matemática. De acordo com o Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que tratava da Lei Orgânica do Ensino Normal, para lecionar nas ENs “era suficiente, em regra, o diploma de Ensino Superior” (SILVA, 2003, p. 14).

A Universidade do Brasil tornou-se um modelo obrigatório de curso de Pedagogia, alterado em 1968, com a Reforma Universitária proposta na Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que centralizou as decisões educacionais no MEC e nos órgãos de governo. Não contemplava, entretanto, a discussão sobre os problemas e processos da Educação e da Cultura, distanciando-se destes, por meio de currículos fechados e alheios aos anseios e necessidades da população pobre e analfabeta<sup>5</sup>, tendo enclausurado o curso de Pedagogia em “uma solução que se supôs universalmente válida em termos conclusivos, agravando progressivamente os problemas que se recusou a enfrentar” (SAVIANI, 2008, p. 4).

O governo Vargas (1930-1945) intensificou o processo de expansão das universidades, de criação de estatutos e leis de diretrizes e bases da Educação, promoveu a centralização das decisões no interior dos órgãos de regulação do

---

5 Estima-se que, no início dos anos 1940, o analfabetismo atingia aproximadamente 56% da população, e as críticas à formação de professores, considerados corresponsáveis por esse quadro, eram constantes e foram se acentuando nos anos seguintes.

poder público, bem como das decisões dos processos de gestão, administrativo, orçamentário e pedagógico. Foram criadas novas faculdades. Algumas, até então, mantidas pelos estados ou pela iniciativa privada, foram encampadas e tornaram-se federais, o que gerou fortes conflitos com os grupos católicos, que disputavam com o Estado o monopólio do sistema superior de ensino.

No ano de 1962, o Parecer nº 251 (CHAGAS, 1963), aprovado pelo CFE manteve a estrutura dos cursos de Pedagogia na forma 3+1, ou seja, três anos de bacharelado mais um de licenciatura. Esse parecer reafirmava a divisão de uma mesma formação acadêmica entre bacharéis como técnicos em Educação e licenciados como professores dos Cursos Normais em disciplinas pedagógicas. Foi estabelecido um currículo mínimo para o bacharelado com sete disciplinas definidas pelo CFE e outras duas escolhidas pela instituição.

Desse modo, mais uma vez se reforçava a visão legal sobre um tipo de formação que colocava a dualidade licenciatura *versus* bacharelado (BRASIL, 2005) e um modelo idealizado de professor, formado por meio de um “currículo enciclopédico”, que favorecia “a perda do campo profissional pedagógico” (SILVA, 2003, p. 18), gerando um deslocamento da realidade.

A Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968) fixou as normas de organização e funcionamento de todo o Ensino Superior e sua articulação com a Escola Média, bem como provocou a reestruturação do curso de Pedagogia. O Parecer 252/69 e a Resolução nº 2/69, do CFE alinharam as reformas do curso de Pedagogia com a proposta da Lei nº 5.540. Introduziram novos parâmetros de organização e funcionamento do curso, que passou a formar professores e especialistas em quatro habilitações profissionais (Supervisão, Orientação Educacional, Administração e Inspeção Escolar). Desse modo, foi definida a formação em Pedagogia em quatro anos, e foram estipuladas as matérias e a composição mínima dos conteúdos específicos que deveriam integrar a chamada formação geral ou base comum a todas as habilitações (BRASIL, 1969). Tais medidas levaram à extinção do esquema 3+1, e o curso passou a ter duração plena de 2.220 horas e mínima de 1.100 horas.

As propostas de reforma universitária foram orientadas por referenciais norte-americanos, que visavam ao desenvolvimento nacional e ao atendimento das demandas do mercado de trabalho. Essa perspectiva ampliou

a segmentação da carreira docente sob a justificativa de modernizar o país por meio da atuação de especialistas como docentes ou como técnicos em assuntos pedagógicos, revelando a tendência tecnicista da Educação e a exigência de professores mais qualificados e com especialização.

Nesse sentido, o artigo 30 da Lei nº 5.692/71 estabeleceu como formação mínima para o exercício do magistério da 1ª à 4ª série, a habilitação específica de 2º grau e, para o exercício do ensino nas quatro últimas séries, a habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, que poderia ser obtida em curso de curta duração (três anos) ou licenciatura plena (quatro anos). Conforme o artigo 33 (BRASIL, 1971), coube ao curso de Licenciatura em Pedagogia a formação de professores para Habilitação Específica de Magistério e de especialistas em Educação.

Enquanto a Reforma Universitária, instaurada durante o regime militar, foi regida pela Lei nº 5.540/68, é a Lei nº 5.692/71 que marca a mudança do ensino nas escolas, ao fixar as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e ao alterar a estrutura, o funcionamento do sistema educacional e as denominações dos níveis de ensino, referidos, agora, como 1º e 2º graus (atuais Fundamental e Médio), numa tentativa de abrir espaços de atuação para os recém-criados especialistas em Educação. Nessa estrutura, não há lugar para as ENs, que são substituídas pela Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do Magistério de 1º grau, com duas modalidades: uma para habilitar ao Magistério até a 4ª série com duração de três anos (2.200h), e outra para habilitar ao Magistério até a 6ª série, com quatro anos de duração (2.900h), “configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (SAVIANI, 2006).

As políticas de formação docente, inseridas no contexto da melhoria da qualidade da Educação como fator impulsionador do progresso e desenvolvimento social, fizeram com que o número de IES ofertantes de cursos de Pedagogia aumentasse, sem que, qualitativamente, isso correspondesse a uma verdadeira melhoria da formação. E, ainda, “os termos ‘pedagogia’ e ‘pedagógico’ passaram a ser usados apenas em referência a aspectos metodológicos do ensino e organizativos da escola” (BRASIL, 2005).

No final da década de 1980, já havia a demanda de uma nova configuração para o currículo da formação de professores, que começou a assumir o

“princípio da docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico” (ANFOPE, 1998, p. 10). Esse princípio levou muitas instituições a realizar alterações na proposta curricular do curso de Pedagogia, atribuindo-lhe uma habilitação voltada à “formação de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (Ensino Fundamental)” (SAVIANI, 2006). Outras instituições assumiam, além dessa habilitação, a de professor de curso de Magistério, e algumas passaram a enfatizar a oferta de habilitações diversificadas.

### 1.3. O curso de Pedagogia e a LDB de 1996

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 atribuiu importante papel para a Educação. Estabeleceu parâmetros e novas orientações para o Ensino Superior, induzindo a realização de estudos e análises sobre o ensino brasileiro. Com vistas a tornar a Educação condizente com o preconizado na lei, foram produzidos pareceres e sugestões, que culminaram com a segunda LDB, Lei nº 9.394/96.

A LDB propõe uma mudança na formação docente para atuar na Educação Básica, ao inserir no artigo 62 a exigência do nível de graduação plena para o exercício profissional, inclusive nas séries iniciais. A par disso, em seu artigo 80, insere a Educação a Distância (EaD), como uma modalidade da Educação formal, em todos os níveis e modalidades de ensino, favorecendo a expansão da formação docente exigida pela mesma legislação.

No entanto, o Decreto nº 3.276/99 vinculava a formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, exclusivamente, aos Cursos Normais Superiores e aos Institutos Superiores de Educação, sinalizando uma política educacional voltada a uma formação acelerada por meio de cursos de curta duração, com tendência a um nivelamento inferior.

Após intenso movimento de mobilização das associações de educadores, foi dada nova redação ao texto, e o Decreto Presidencial nº 3.554/00 substituiu a exigência de exclusividade pela preferência de formação nos Cursos Normais Superiores. Esse decreto evidenciou uma ambiguidade sobre o *lôcus* de formação docente e gerou uma série de dúvidas sobre quem poderia

preparar os professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o Parecer nº 133/2001 deu nova redação ao § 2º do artigo 3º do Decreto nº 3.276/99, ao dispor sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica.

a) quando se tratar de universidades e de centros universitários, os cursos poderão ser oferecidos preferencialmente como Curso Normal Superior ou como curso com outra denominação, desde que observadas as respectivas diretrizes curriculares;

b) as instituições não universitárias terão que criar Institutos Superiores de Educação, caso pretendam formar professores em nível superior para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e esta formação deverá ser oferecida em Curso Normal Superior, obedecendo ao disposto na Resolução CNE/CP 1/99 (BRASIL, 1999).

O Curso Normal Superior sugerido na lei foi interpretado como uma evolução do Curso Normal, com a atribuição de formar profissionais para a Educação Básica. Contudo, ele difere do curso de Pedagogia em relação ao ingresso, já que nas universidades e nos centros universitários só poderiam ingressar alunos que fossem portadores de diploma do Ensino Médio. Mais uma vez, evidencia-se um esvaziamento do curso de Pedagogia e dúvidas quanto ao seu papel na Educação, deixando abertura para que o mercado de trabalho definisse o papel de atuação do pedagogo.

Como crítica à proposta, cabe salientar a posição de Saviani (2005, p. 24) e de Scheibe (2007, p. 46), a respeito da atuação dos Institutos Superiores de Educação para além dos Cursos Normais Superiores, uma vez que lhes foi atribuída a função de “formadores de profissionais para a Educação Básica”, e não apenas “formadores de professores”, indicando uma alternativa ao curso de Pedagogia, em consonância com a lógica implícita na LDB, que tem “como uma das suas características a diversificação de modelos” (SAVIANI, 2005, p. 24, apud SCHEIBE, 2007, p. 46).

Ao longo do tempo, o curso de Pedagogia foi orientado por meio de decretos, pareceres, resoluções que ora acrescentavam nova redação ao texto,

ora o extinguíam totalmente, deixando claras as incertezas do poder público sobre como tratar e delimitar a formação e a atuação de professores. Dessa forma, foi facultado às IES, o direito de oferecer uma formação em Pedagogia, reconhecida como um campo de produções científicas, restando o consenso de que não havia clareza sobre o que seria especificamente propriedade do pedagogo. Tais características não ficaram imunes às novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, homologadas em maio de 2006.

#### 1.4. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia

O Parecer CNE/CES nº 67/2003 (BRASIL, 2003) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação, atribuindo às IES a responsabilidade pela elaboração de suas propostas curriculares. A partir desse parecer, os projetos pedagógicos dos cursos de graduação deixaram de ser regidos pelos currículos mínimos dos cursos ofertados em todo o território nacional. Assumiram, assim, um caráter de flexibilidade e contextualização na realidade em que a instituição se insere, de acordo com as demandas e necessidades sociais.

As DCNs para o curso de graduação em Pedagogia, consubstanciadas no Parecer CNE/CP nº 05/2005 e na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, do CNE, alteram a definição da formação do pedagogo e modificam sua estrutura. Isso traz “à tona, mais uma vez, o debate a respeito da identidade do curso e da sua finalidade profissionalizante, agora instituída como licenciatura” (SCHEIBE, 2007, p. 44).

De acordo com os Artigos 4º e 5º da Resolução CNE/CP nº 01/2006, as DCN do curso de Pedagogia englobam o exercício da docência:

- na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- nos cursos de Ensino Médio na modalidade normal;
- na Educação profissional voltada aos serviços e apoio escolar; e
- em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Desse modo, a formação abrange tanto a docência como a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino, na elabora-

ção, execução, acompanhamento de programas e nas atividades educativas (BRASIL, 2006).

Quanto aos cursos normais superiores, os Artigos 11 e 12 das DCN do curso de Pedagogia permitiram sua transformação em curso de Pedagogia. Abriram aos concluintes tanto do Curso Normal Superior como do curso de Pedagogia que tivessem cursado uma das habilitações, de acordo com as normas anteriores, a possibilidade de complementação de seus estudos na área não cursada. Essa resolução levou, inicialmente, a um enxugamento dos Cursos Normais Superiores e induziram sua extinção.

As DCN do curso de Pedagogia configuram a identidade do pedagogo como um profissional da Educação formal e não formal, cujo trabalho pedagógico se desenvolve em distintos espaços, escolares e não escolares, por meio de práticas sociais contextualizadas. Isso vai além da atuação docente e abrange tanto a identidade de professor como a de gestor e pesquisador. Assim, trata a formação de um profissional comprometido com a produção de conhecimento sobre a Educação. Nesse sentido, “a relação docência-pesquisa é um princípio epistemológico da prática” (AGUIAR *et al.*, 2006, p. 831).

O curso de Pedagogia está definido nas DCN como um curso de licenciatura, o que fortalece a formação do pedagogo por meio da articulação entre teoria e prática, investigação e reflexão, tendo a prática como a base da reflexão e da teorização, conforme preconiza o parágrafo 2º do artigo 2º da Resolução CNE/CP nº 01/2006:

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I – o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II – a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental, ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (BRASIL, 2006)

Evidencia-se uma mudança no conteúdo e na própria concepção do currículo a partir das diretrizes do curso de Pedagogia, que indicam um currículo fundado em “princípios de interdisciplinaridade, contextualização,

democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (BRASIL, 2006, p. 1), articulando conhecimentos de distintos campos científicos para estudar e compreender o campo da Pedagogia e a atuação do pedagogo. Nessa perspectiva, as diretrizes propõem a superação dos modelos baseados nas habilitações incorporadas aos currículos dos cursos de Pedagogia, a partir da Lei nº 5.692/71, e da dicotomia entre a formação pedagógica e as habilitações.

Tais diretrizes se aproximam da formação do pedagogo defendida por Libâneo e Pimenta (1999) em “um curso que oferece formação teórica, científica e técnica para interessados no aprofundamento da teoria e da pesquisa pedagógica e no exercício de atividades pedagógicas específicas”.

A abrangência do curso de Pedagogia aproxima-se da ideia que Nóvoa advoga a favor de uma “formação de professores construída dentro da profissão”, com base na integração entre “contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos” (NÓVOA, 2009, s/n).

Ao mesmo tempo em que são lançadas as DCN para os cursos de graduação (BRASIL, 2003) e, especificamente, as DCN para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), também é criado o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto 5.800 de 8 de junho de 2006, que oficializou a oferta de cursos a distância por instituições públicas de Ensino Superior. No entanto, as DCN dos cursos de graduação, assim como as DCN do curso de Pedagogia, não tratam da formação de professores e do pedagogo na modalidade a distância, tampouco se referem à preparação de professores para atuar na EaD.

Em síntese, as diretrizes estabelecidas envolvem conteúdo, metodologia, prática e pesquisa, tornando a formação do pedagogo complexa diante das condições concretas das instituições. Mais complexa ainda se torna, quando se utilizam as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como instrumentos de mediação dos processos de ensino e aprendizagem.

O que se observa, na realidade, são práticas formativas precárias, nas quais há a prevalência do modelo de formação voltado aos conteúdos culturais e cognitivos em detrimento dos aspectos da formação didático-pedagógica (SAVIANI, 2011), embora o discurso presente nos projetos pedagógicos explicita os propósitos da formação integrada e integradora de todas essas

dimensões, contando, na maioria das vezes, com a mediação de velhas e novas tecnologias, do material impresso às TIC. Assim, para atender a essas diretrizes, é preciso enfrentar um conjunto de desafios e superar dificuldades de distintas naturezas.

### 1.5. Desafios atuais do curso de Pedagogia

O panorama da formação de professores nos cursos de Pedagogia no Brasil apresentado neste estudo, desde sua origem até os dias atuais, revela, ao longo da trajetória histórica da formação docente no Brasil, que as mudanças apresentam caráter de descontinuidade, com políticas e padrões inconsistentes, não conseguindo dar conta de superar os desafios da Educação brasileira (SAVIANI, 2011).

A abundância de leis e decretos dificulta a compreensão das propostas políticas, gera a fragmentação dos processos formativos e fortalece a dicotomia entre teoria e prática. Conforme constatam Gatti e Barreto (2009, p. 258), “os currículos não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional, seus fundamentos metodológicos e formas de trabalhar em sala de aula”.

Se, de um lado, as DCN do curso de Pedagogia apontam avanços incontestáveis, de outro, as evidências identificadas por Gatti e Barreto (2009) indicam que as orientações curriculares não estão consubstanciadas nos cursos em desenvolvimento e na prática profissional.

Nesse sentido, Saviani (2011) identifica um conjunto de dilemas colocados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, assim como para as DCN do curso de Pedagogia, provocando uma tensão contínua entre dois polos, entre os quais a formação oscila:

- diagnóstico *versus* soluções adequadas para os problemas;
- pareceres com textos rebuscados e excesso de termos paradigmáticos em detrimento dos aspectos essenciais;
- foco na noção de “competências”, em consonância com as políticas oficiais *versus* incapacidade dos processos formativos em preparar professores para exercer sua prática em situações complexas;

- formação do professor-técnico capaz de trabalhar com o conhecimento por meio de técnicas de ensino eficazes *versus* formação do professor-culto, que conhece os fundamentos filosóficos para compreender a visão de homem e de sociedade na qual desenvolve o trabalho pedagógico; e
- dicotomia entre os modelos de formação de professores já anunciados, cultural-cognitivo *versus* pedagógico-didático.

Acrescenta-se, ainda, outro dilema, relacionado com a ressignificação das concepções de currículo e avaliação e a análise das novas formas de ensinar e aprender na Educação com a mediação das TIC (ALMEIDA, 2010) *versus* a informatização do ensino, por meio de conteúdos digitais informatizados.

A efetiva superação desses dilemas ou tensões é um desafio, cujo enfrentamento exige uma postura de articulação e convivência com os dois polos apresentados, o que se mostra como um paradoxo entre a sociedade tecnológica, globalizada, e a inclusão social, educacional e digital da população. Para isso, é preciso que a formação de pedagogos enfatize sua atuação em uma escola inclusiva, interdisciplinar e democrática, que:

- articule distintos espaços de produção do saber no trabalho de diversos profissionais;
- integre a teoria e a prática em uma práxis contextualizada (FREIRE, 1984);
- crie ambientes de aprendizagem diversificados que permitam desenvolver múltiplas inteligências, integrar distintas linguagens e instrumentos da cultura, entre os quais as TIC; e
- se constitua como espaço de formação aberto, reflexivo e transformador de práticas e pensamentos.

Não se trata de atribuir a supremacia do aparato tecnológico e, sim, de compreender as potencialidades, os limites e os modos de produção das tecnologias para integrá-las, criticamente, aos processos de ensino e aprendizagem, segundo as intenções pedagógicas e condições contextuais das instituições e do alunado. Pretende-se conferir tratamento igualitário entre as

modalidades presencial, a distância ou híbrida, que combinam atividades presenciais e a distância com a mediação das TIC, já que a integração entre essas modalidades tem demonstrado melhores resultados e maior potencial de aprendizagem, os quais, de acordo com estudo realizado pelo Departamento de Educação dos EUA, no período de 1996 a 2008, não são atribuídos apenas aos meios utilizados (MEANS *et al.*, 2010).

Desse modo, os principais desafios que a formação do pedagogo precisa enfrentar relacionam-se com a superação da: fragmentação; descontinuidade de políticas e legislação; excessiva burocracia; dicotomia entre teoria e prática e entre agências de formação e escolas; precariedade das condições de trabalho; baixos salários; rotatividade de professores das escolas; e separação entre pesquisa, formação e prática pedagógica.

Para enfrentar tais desafios, faz-se necessário revisitar os currículos à luz das DCN e promover mudanças no sentido proposto por Libâneo e Pimenta (1999) e Nóvoa (2009) com o propósito de integrar à formação do pedagogo as dimensões teórica, científica, pedagógica e técnica, assumindo como eixo da formação a experiência construída no exercício da profissão. A par disso, é preciso considerar as relevantes contribuições das TIC ao currículo, à aprendizagem e ao ensino, tecnologias que adentram os espaços escolares pela convivência do alunado com as novas linguagens hipermídia, por programas públicos de inclusão digital e de inserção de computadores e internet nas escolas (ALMEIDA, 2008) e na formação de professores como instrumento de mediação da EaD.

Em que pese todos esses dilemas e desafios, a Pedagogia não se constitui apenas como um campo de conflitos, resultado de tomada de decisões que ora inseriram novas habilitações, ora as extinguiram, direcionando o curso ao cumprimento de determinados papéis sociais. Trata-se, entretanto, de um campo de produções e transformações, em que ela possa ser capaz, como defende Saviani (2008, p. 152), “[...] de articular num conjunto coerente as várias abordagens sobre Educação, tomando como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática educativa”; assim como complementam Feldmann e Brito (2011) “[...] e de adotar como prática social a avaliação processual do aluno, dos professores e do curso em seu todo, por meio da reflexão e da transformação”. Assim, reafirma-se que “[...] há questões

ainda não superadas que merecem um olhar detido e atento para que desafios sejam vencidos e novas práticas se estabeleçam, tendo por horizonte a qualidade educativa” (IANNONE, 2010, p. 27).

Entre os desafios atuais, configura-se a oferta do curso de Pedagogia a Distância, que torna essa formação mais complexa, ao mesmo tempo em que potencializa a expansão da formação de professores e abre novas oportunidades de trabalho.

## **2. Educação a Distância e Ensino Superior: do marco legal à expansão da oferta de formação de professores**

Uma breve análise da história da legislação educacional brasileira indica que regulação e normatização do Ensino Superior tem sido foco do governo federal. Essa afirmativa se fundamenta na primeira Constituição Republicana promulgada em 1891 (BRASIL, 1891) e na própria Constituição Federal de 1988, que indicam a relevância do papel do governo federal na regulamentação, regulação e normatização do ensino. Considera-se, neste estudo, a LDB de 1996 como marco fundamental para a análise da evolução da legislação da modalidade de EaD.

Desde o princípio de sua consolidação, a EaD foi considerada por alguns educadores como um meio que possibilitaria aos docentes uma formação crítica e integral em espaços democratizados e colaborativos, orientados pela criação de “um quadro de valores comuns, novos conhecimentos coletivamente construídos e práticas pedagógicas socializadas, refletidas e reelaboradas em conjunto” (PRADO & ALMEIDA, 2003, p. 75). Outros educadores consideram que “a recontextualização das TIC na política nacional de formação de professores a distância tem sido produzida pela negação das condições históricas da formação e do trabalho docente” (BARRETO, 2008, p. 932).

É, dessa forma, a partir da LDB nº 9.394/96, que, como analisa Barreto (2010),

O inteiro deslocamento, em curto espaço de tempo, do lócus da formação do professor para o nível superior após a Lei nº 9.394/96, coloca em nova escala os desafios da docência, sendo que esta tem sido chamada a

desempenhar papel central na própria dinâmica de crescimento do ensino superior no país. (p. 289)

Articulando-se esse contexto de formação para a docência ao marco legal da EaD, verifica-se que está na mesma LDB/96, especificamente em seu artigo 80, a abertura da oferta da EaD a todos os níveis de ensino.

Estabelece o artigo 80: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996). O Ensino Superior, como o trata a referida LDB em seu artigo 44, “abrange desde os cursos sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão”.

De fato, a LDB/96 representa o marco legal da EaD no Brasil e coincide com o crescimento de IES, na década de 1990, para a oferta de cursos presenciais. Assim, no histórico da legalidade da EaD, é preciso considerar esse registro, tanto a partir da lei quanto da expansão do Ensino Superior. Se por um lado o marco legal do início da EaD no Ensino Superior, é a LDB/96, por outro, sua regulação traz um cenário complexo quando analisada pelas diferentes demarcações legais dela decorrentes, conforme se discute a seguir.

### 2.1. A regulamentação do artigo 80 da LDB/96

O primeiro decreto a regulamentar a EaD, a partir da promulgação da Lei nº 9.394/96 (LDB), tendo como foco específico o seu artigo 80, foi o de nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998, que dispôs sobre o credenciamento da modalidade para funcionamento nas IES, como Educação formal, cabendo à União a normatividade e supervisão sobre os atos autorizados. Das disposições estabelecidas nesse decreto, destaca-se o artigo 1º, no qual a EaD é conceitualmente tratada e circunscrita ao respectivo contexto legal. No referido artigo, a EaD é assim definida:

Art. 1º Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, uti-

lizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1998)

Logo após esse decreto, indicando as normas para o credenciamento da EaD, foi publicado o Decreto nº 2.561 de 27 de abril de 1998, modificando o Decreto nº 2.494/98 nos artigos 11 e 12, atribuindo ao MEC a competência para credenciar as instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e as instituições de Educação profissional em nível tecnológico e de Ensino Superior dos demais sistemas, como os estaduais e municipais.

É importante ressaltar que diversas iniciativas anteriores à Lei nº 9.394/96 foram desenvolvidas. As primeiras iniciativas de EaD, em cursos superiores de graduação, anteriores à Lei nº 9.394/96, valiam-se do artigo 64 da LDB/71 (Lei nº 5.692/1971), que permitia aos Conselhos de Educação – federal e estaduais – autorizar experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na lei, assegurando a validade legal dos estudos assim realizados.

Na década de 1980, surgiram experiências denominadas “universidades abertas”, com programas de curta duração, inclusive de maneira consorciada.

Em 1994, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) obteve autorização para ministrar o primeiro curso de licenciatura na modalidade a distância para a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.

No período entre 1994 a 1997, a partir das experiências das instituições pioneiras nos estudos e pesquisas em EaD, outras IES investiram em tecnologia para a criação de ambientes virtuais de aprendizagem, em metodologia para construir e publicar conteúdos de apoio às atividades de multimídia e em logística para oferecer cursos a distância em escala nacional. Foram criadas estratégias de gerenciamento administrativo e abordagens pedagógicas para atendimento de estudantes *online* em centros remotos (polos), de monitoria e tutoria e, também, de preparação de equipes para o desenvolvimento de ferramentas tecnológicas.

A década de 1990 registrou importantes marcos para a EaD no Ensino Superior do Brasil:

- O reconhecimento legal da EaD, com os dispositivos a ela destinados na Lei nº 9.396/96 (LDB) e posteriores regulamentações pela União.

- A aprovação do Parecer CES/CNE nº 670/98, credenciando a primeira universidade pública, a Universidade Federal do Pará (UFPA), para a oferta de EaD. Nesse mesmo ano, o MEC aprovou o Parecer CES nº 887/98 de credenciamento da Universidade Federal do Ceará (UFC) para a oferta dos cursos de Licenciatura Plena em Biologia, Física, Matemática e Química.
- Criação da Universidade Virtual do Centro-Oeste, em 1998, com sede na Universidade de Brasília (UnB), embrião da Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), criada oficialmente no ano 2000, com o propósito de constituir uma rede de instituições para a formação de professores da rede pública de ensino. A UniRede passou a congregiar diferentes instituições públicas, com a finalidade de potencializar o acesso ao Ensino Superior, tendo subsidiado os programas Pró-Licenciatura 1 e 2 e a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB).
- Elaboração de documento em 1999, com a criação, no ano 2000, do Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (Cederj), consórcio constituído por seis universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) –, com o propósito de oferecer cursos de graduação a distância, na modalidade semipresencial para todo o estado.

Os primeiros cursos de graduação em Pedagogia, já sob a égide da LDB de 1996, foram autorizados pelo CNE, mas ainda como “programas de EaD”.

Paralelamente, nos estados, os Conselhos Estaduais de Educação continuavam a aprovar, nos anos 2000, programas especiais de formação de professores, com características da modalidade a distância, organizados em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação para as redes públicas estaduais e municipais, premidos pela necessidade de formá-los em curso superior para atender os preceitos da LDB. Dentre eles, destacam-se: (i)

“Projeto Veredas” – uma parceria da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais com 18 IES, para professores das redes estadual e municipais, com a oferta de 15 mil vagas distribuídas em 21 polos regionais e 29 subpolos –; e (ii) “Presença Virtual” – desenvolvido pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), em parceria com a Universidade Eletrônica do Brasil (UEB), com mídias interativas para atendimento de 23 municípios do Paraná, sendo Ponta Grossa a unidade geradora e o município polo.

## 2.2. Da regulamentação aos critérios de credenciamento em EaD

A partir do Decreto nº 2.561/98, no mesmo ano o MEC publica a Portaria Ministerial nº 301, de 7 de abril de 1998, para regulamentar o credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação a distância, indicando critérios como: comprovada experiência, recursos, infraestrutura, corpo técnico e docente qualificado e sistema de avaliação.

A Portaria Ministerial nº 301 de 7 de abril de 1998 foi revogada pela nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004, ampliando as normativas dos processos de credenciamento da EaD no Ensino Superior. Nessa direção, foi instituído o Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior (Sapiens) como a base oficial de dados do MEC para a tramitação de processos. Essa portaria traz, ainda, o primeiro registro, na legislação, da obrigatoriedade de especificar os polos de apoio presencial, que viriam a sofrer algumas transformações nas publicações posteriores, ter seu papel ampliado, questionado e redefinido.

Ainda em 2004, a publicação da Lei nº 10.861/2004 institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) “com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do artigo 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996”.

Essa lei, como aponta Vianney (2011):

[...] foi indistinta no seu texto em relação à educação presencial e à educação a distância. Cumprindo o que determinava já a LDB de 1996, não

existiria procedência em ocorrer tratamento diferenciado entre as modalidades, em relação ao rigor e ao cumprimento das avaliações oficiais.

Essa mesma lei dispõe sobre a avaliação do desempenho dos estudantes, também indistintamente em relação à modalidade presencial ou a distância, mediante a aplicação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).

O Sinaes engloba as avaliações das IES, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Além do desempenho dos alunos, medido pelo Enade, esse sistema também analisa os cursos quanto à organização didático-pedagógica, ao corpo docente e de tutores e à infraestrutura. Ao fazer a avaliação das instituições, considera, ainda, entre outras dimensões, a gestão da instituição, as políticas de ensino, pesquisa e extensão, a responsabilidade social, bem como as políticas de pessoal, de atendimento aos alunos e a infraestrutura geral.

### 2.3. A expansão das ofertas de Ensino Superior na modalidade a distância e o Decreto nº 5.622/05

Em 2005, já com algumas regulações que indicavam os caminhos legais da EaD, evidenciavam-se os avanços em relação à oferta de cursos superiores nessa modalidade.

Coincide com a fase de expansão da EaD, por volta dos anos de 2004 e 2005, a revogação do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Elaborado com base no que dispõe o artigo 8º, § 1º da LDB – “Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” – já em seu artigo 1º, modifica, bem como amplia, a definição conceitual da EaD a em relação ao decreto anterior:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização

de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005)

Observa-se nesse decreto a preocupação em evidenciar o caráter peculiar da EaD, por suas metodologias, formas de gestão e processos de avaliação, e em destacar a obrigatoriedade presencial no que se refere à avaliação, estágios, defesas de trabalhos de conclusão de curso, bem como de práticas laboratoriais, quando requeridas (BRASIL, 2005). Assim, sob a legalidade desse decreto, a EaD no Ensino Superior passa a ser regulada, supervisionada e avaliada em sua oferta pelo sistema federal de ensino.

Cabe acrescentar que esse decreto também inclui, nos requisitos de infraestrutura para o credenciamento de cursos de graduação a distância, a instalação de polos de EaD, com uma definição mais direcionada do que a contemplada pela Portaria nº 4.361/2004. No tocante aos polos, esse decreto, além de definir o papel dos polos e a obrigatoriedade de submissão à avaliação *in loco*, por serem considerados uma extensão da instituição a ser credenciada, tornou explícita a aplicação do Sinaes (Lei nº 10.861/2004) na EaD (VIANNEY, 2011).

No entanto, cabe a reflexão sobre o que apontam Gatti e Barreto (2009, p. 112) no que se refere à tendência da constituição de estruturas paralelas nas instituições, no afã de colocar em funcionamento os cursos:

Embora as normas que regulam a expansão de EAD insistam na sua integração ao Plano de Desenvolvimento Institucional das IES, a tendência à criação de estruturas paralelas e independentes para a montagem e funcionamento desses cursos parece continuar sendo a regra, uma vez que ainda não se rompeu com a tradição de segregação dessa modalidade de ensino em relação aos cursos presenciais, que constituem o *modus operandi* pelo qual a universidade sempre representou o seu próprio funcionamento.

Assim, a despeito da regulação, da expansão da oferta de cursos de graduação na modalidade a distância e da introdução de disciplinas a distância em cursos de graduação presenciais, as IES ainda caminham lentamente em

direção à institucionalização da EaD, criando estruturas diferentes para a oferta e operação das duas modalidades de ensino no interior das próprias instituições. Navegando entre o desconhecimento sobre essa modalidade por parte dos discentes, docentes e gestores, a necessidade de investimentos para sua implantação, a demanda pela alteração dos processos internos e a formação de toda a comunidade acadêmica, a implantação da EaD no Ensino Superior é alvo de desconfianças, tensões e de opiniões polarizadas.

No âmbito federal, o MEC continua passando por sucessivos processos de reestruturação, para abrigar em sua estrutura interna órgãos que possam responder aos desafios dos avanços tecnológicos na Educação nacional e desenvolver programas de EaD. O aspecto a ressaltar é a atuação da Secretaria de Educação a Distância (SEED). Pelo Decreto nº 5.773/2006, cabia à SEED exarar pareceres sobre os pedidos de credenciamento e de credenciamento de instituições para a oferta de Educação Superior a Distância. Em 2007, a SEED, estabelece novos Referenciais de Qualidade para a EaD, que passam a pautar as regras para a regulação, supervisão e avaliação dessa modalidade (BRASIL, 2007).

Outro destaque importante é o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Ele altera dispositivos do Decreto nº 5.622/2005, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e do Decreto de nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino (BRASIL, 2007).

Com as alterações do Decreto nº 6.303/2007, se ampliaram as funções da SEED, que passou a avaliar e a decidir sobre os processos de credenciamento e de autorização de cursos superiores a distância. Cabe ressaltar que as atividades da SEED foram descontinuadas no ano de 2011, e suas ações relativas à EaD nos cursos superiores foram alocadas na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Diferentemente do processo de credenciamento institucional para a modalidade a distância exigido às IES privadas, o modelo empregado pelo MEC para a adesão das instituições públicas, contava, até o ano de 2010, com o credenciamento por decreto ministerial. Mas, a partir da aprovação do Parecer nº 238/2010 do CNE, “todos os processos referen-

tes a novos credenciamentos de Instituições Públicas de Educação Superior para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, assim como de polos de apoio presencial, na forma convencional dos processos autorizativos, observando o marco regulatório da Educação Superior no Sistema Federal de Ensino” passam a ser submetidos ao Conselho.

Gatti e Barreto (2009, p. 106) pontuam que “a direção almejada pelas políticas públicas é que o crescimento da oferta de EAD nas IES públicas supere o das privadas, mas, por ora, essa tendência não se confirma”. Na realidade, apesar da criação e da expansão do sistema UAB, o crescimento da oferta de EAD não ocorreu na escala necessária para se equiparar às instituições privadas.

#### 2.4. Sistema Universidade Aberta do Brasil

A concepção original da criação de uma universidade aberta brasileira foi projetada por Anísio Teixeira e retomada pelo MEC em resposta à premissa do desenvolvimento de ações voltadas à formação de professores para Educação Básica e, também, à inserção de estudantes brasileiros na faixa de 18 a 24 anos em cursos universitários públicos de qualidade.

No ano de 2004, foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, que tem “o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação”<sup>6</sup>. Dentre os programas da rede, destaca-se o “Pró-Licenciatura”, um programa de formação em serviço a distância, criado em 2005, voltado para professores em exercício nos anos/séries finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio dos sistemas públicos de ensino.

O “Pró-Licenciatura” institucionaliza os programas de formação de professores a distância como política pública de formação de docentes que se encontram em exercício profissional. A proposta do “Pró-Licenciatura”

---

6. BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=231&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=231&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 25 mar. 2012.

tem como eixo a prática pedagógica e a reflexão sobre a prática do docente que permanece na escola ao mesmo tempo em que participa da formação, o que “marca a adoção de um modelo privilegiado, quase exclusivo, de expansão do ensino superior” por meio da EaD (FREITAS, 2007, s/p).

Inicialmente, os cursos do “Pró-Licenciatura” eram ofertados por meio de um consórcio, porém os projetos não contemplavam a devida integração (LEITE, BARBETA & MUSTARO, 2007) e, assim, não caracterizavam uma parceria como ação colaborativa. Todos esses cursos, porém, foram incorporados ao sistema UAB a partir de 2007.

Nessa direção, o sistema UAB, cuja base de referência se constituiu pelas experiências do consórcio Cederj e outras, foi criado pelo MEC no ano de 2005, em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e empresas estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com Foco nas Políticas e na Gestão da Educação Superior, conforme histórico indicado em seu site<sup>7</sup>.

O Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que instituiu o sistema UAB, em seu artigo 1º aponta como objetivo da UAB “o desenvolvimento da modalidade de EaD, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”<sup>8</sup>.

O fato de ser um sistema, e não uma instituição de ensino, tem como objetivo situar a UAB como um órgão do MEC articulador das IES públicas, responsáveis por promover o desenvolvimento de municípios do interior e atender às demandas de formação pela oferta de cursos superiores na modalidade a distância.

Os primeiros cursos desenvolvidos no âmbito do sistema UAB resultaram da publicação de editais públicos com estrutura definida em duas partes, conforme descrevem Mota, Chaves e Cassiano (2006): Parte A – chamada pública para proponentes de polos de apoio presencial; Parte B

---

7. BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Universidade Aberta do Brasil*. Disponível em: <<http://www.uab.mec.gov.br>>. Acesso em: 27 jul. 2011.

8. BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Universidade Aberta do Brasil*. Disponível em: <[http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6&Itemid=18](http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18)>. Acesso em: 16 jul. 2011.

– chamada pública para proponentes de cursos superiores na modalidade a distância. O primeiro edital da UAB abriu caminho para propostas de polos e cursos por instituições de ensino federais; já o segundo, publicado no ano de 2006, incluiu universidades estaduais e municipais.

A partir de 2 de abril de 2009, pela Portaria nº 318/09, é transferida a operacionalização do sistema UAB à Capes.

No sistema UAB, os polos de apoio presencial devem ter como sede um município, e as propostas, infraestrutura física e recursos humanos ficam a cargo de prefeituras ou do estado. Os projetos de cursos superiores devem ter origem numa IES pública, ficando a cargo da UAB o pagamento de bolsas para professores e tutores e as despesas da infraestrutura física nas instituições.

A UAB, inserida na política de Estado para o sistema de Ensino Superior, em apoio às metas fixadas no Plano Nacional de Educação (PNE), tem como objetivo a interiorização da Educação por meio dos polos presenciais. Dessa forma, pretende levar a universidade pública para regiões nas quais não há a intenção de investimento do Estado na criação de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) ou mesmo de um *campus* avançado dela. Assim, o sistema UAB prevê a parceria das instituições públicas com as prefeituras municipais para o estabelecimento de polos de apoio, conforme a Portaria nº 40, de dezembro de 2007.

Cabe destacar que, na legalidade do sistema UAB, pode-se analisar também a adequação à legislação própria da EaD, tal como a Portaria nº 1.369, de 7 de dezembro de 2010, que dispõe sobre o credenciamento de Instituições Públicas de Educação Superior, vinculadas ao sistema UAB, para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, pelo prazo de cinco anos, e credenciamento dos polos de apoio presencial para a modalidade de EaD.

A política de EaD, no que se refere à indução para a atuação das IES na modalidade a distância, impulsionou a expansão da oferta, sobretudo pela forte adesão das universidades privadas, embora nos últimos anos se faça notar também, em uma escala muito inferior, a presença das instituições públicas. Esse crescimento se revela em números no Censo da Educação Superior 2010.

## 2.5. Formação de professores e Educação a Distância

As demandas por formação de professores têm relação direta com a expansão da Educação Superior na modalidade a distância. Como apontado no Censo da Educação Superior 2010 (INEP, 2011), a maior parte dos cursos oferecidos a distância é de licenciatura (45,8%).

De fato, a partir dos artigos 62 e 87 da LDB/96 e do PNE 2001-2010, o indicativo legal para a formação de professores em nível superior passou a gerar essas demandas. O PNE 2001-2010, com diretrizes e metas para um período de dez anos, e em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, definiu a oferta de Educação a Distância, especialmente para a formação de professores para a Educação Básica, como consta na meta 11:

Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância em nível superior, especialmente, na área de formação de professores para a educação básica. (BRASIL, 2001)

Dois fatores, então, destacam-se na análise da expansão de cursos de Pedagogia nessa modalidade: a abertura dada pela LDB e a formação de professores como meta do PNE 2001-2010. É, de fato, sob essas condições, que se inicia o processo de expansão que hoje se constata em relação à oferta de cursos de formação de professores, notadamente os de Pedagogia, na modalidade a distância.

Os resultados do Censo da Educação Superior dos anos de 2009 e 2010 (INEP, 2010, 2011) indicam que o curso de Pedagogia é o segundo em número de ofertas, conforme o Quadro 1.

**Quadro 1. Evolução da oferta da Educação Superior em 2009 e 2010**

Censo da Educação Superior – Evolução do número de cursos superiores 2009 – 2010						
	2009			2010		
Curso	Presencial	A distância	Total	Presencial	A distância	Total
Pedagogia	1.365	74	1.439	1.785	112	1.897
Administração	1.800	73	1.873	2.369	78	2.447
Direito	1.096	1	1.097	1.091	1	1.092
Ciências Contábeis	1.026	24	1.050	1.052	28	1.080
Enfermagem	734	2	736	799	2	801

Resultados do Censo da Educação Superior dos anos de 2009 e 2010 (INEP, 2010, 2011) representados no Quadro 1 mostram que os cursos de Pedagogia se situam como a segunda maior oferta do Ensino Superior, tendo em primeiro lugar o curso de Administração.

Conforme dados do Inep (2011), no ano de 2010, o curso de Pedagogia a Distância apresentou o maior número de alunos ingressantes entre todos os cursos superiores com 78.817 novos alunos, enquanto o curso de Administração apresentou 42.782 alunos. Em relação ao total de alunos desses cursos no ano de 2010, o maior número de alunos a distância está no curso de Pedagogia, correspondendo a 34,2% do total de alunos da modalidade.

Somando-se ambas as modalidades, presencial e a distância, o curso de Pedagogia é o terceiro mais procurado, com 9,6% do total de matrículas, conforme o Censo da Educação Superior 2010.

Não se pode desconsiderar que os novos suportes da EaD são os das tecnologias de informação e comunicação e que esses suportes contribuem para modelos mais expansíveis para a interiorização da Educação Superior no país. Os dados mostram que as licenciaturas, incluindo-se Pedagogia, representam 45,8% das matrículas na modalidade a distância, e isso se distribui nas diferentes categorias administrativas, desde as instituições públicas (federais, estaduais e municipais) até as privadas. E são as instituições privadas que detêm a maior oferta de matrículas em relação aos demais sistemas de ensino.

Todavia, no *Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil*, organizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed) e apresentado em 2010, as mídias virtuais não prevalecem em relação às mídias impressas; no entanto, “pode-se notar que também são as instituições que possuem polos as grandes responsáveis pela impulsão das novas tecnologias, pois elas são 74,5% das instituições da amostra e educam 77% dos alunos [...]. Nota-se, portanto, uma convivência pacífica entre mídias demandantes de tecnologia e as tradicionais impressas.” (ABED, 2010, p. 12)

Sem dúvida, a inclusão das tecnologias de informação e comunicação no suporte à EaD em cursos de formação de professores, além de ampliar o alcance ao Ensino Superior, torna-se formativa, se analisada sob o aspecto da inclusão digital dos alunos que participam dessa modalidade.

Exposto o panorama histórico, a legislação, as políticas e diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil, assim como a inserção da EaD na formação de professores, a seguir é apresentado o percurso metodológico da pesquisa.

### 3. Percurso metodológico da pesquisa

Trabalhar com pesquisa educacional exige a discussão de referenciais e a tomada de posições frente aos diferentes constructos teóricos possíveis para a fundamentação e organização do trabalho.

Uma das dificuldades do pesquisador está no trânsito pela tendência contemporânea, que minimiza a importância dada a rígidos constructos epistemológicos, beneficiando abordagens de cunho mais antropológico e sociológico, sem perder o rigor necessário ao trabalho científico. Busca-se a intencionalidade das ações e sua utilidade, para além da dimensão quantitativa.

A pesquisa da Educação e na Educação refere-se a fenômenos humanos localizados numa dimensão de permanente abertura a novas formas de construção, nas quais estão presentes aspectos diversos, entrelaçados por fatos e valores, numa dinâmica em que se mesclam elementos consolidados e outros em transformação, que não prescindem, porém, da quantidade. Ressalta-se que, nesse movimento de interação entre quantidade e quali-

dade, há, ainda, a interação de sujeitos voltados para um trabalho coletivo, socialmente organizado e que é objeto da pesquisa.

Ao se adotar uma metodologia compreendida como qualiquantitativa para esta pesquisa, adota-se a interpretação de “um consenso intersubjetivo e com a possibilidade de construir (construtivismo) diversas teses dentro de um *continuum* entre os polos apontados, sendo a proposta feita pelos defensores do diálogo entre os paradigmas, que buscam equilíbrio entre as polarizações sujeito-objeto, quantidade-qualidade, explicação-compreensão, registro controlado dos dados e interpretação etc.” (SANTOS FILHO & GAMBOA, 2009, p. 107-108).

Desta forma, a opção pela metodologia de caráter qualiquantitativo se fez importante para abordar o problema de investigação: como são concebidos os cursos de Pedagogia a Distância, quais as condições de oferta atual, suas características e tendências?

Diante da problemática da investigação com foco na formação de professores dos cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância, o objetivo geral foi mapear, descrever e analisar os cenários em que ocorrem os cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância no Brasil.

A delimitação refinada do estudo, bem como o roteiro de trabalho e suas relações com os aspectos pré-anunciados no título da investigação emergiram de procedimentos prévios, que provocaram:

- identificação de IES públicas (federais, estaduais e municipais) e privadas estabelecidas fisicamente nos municípios selecionados ou em seu entorno (sedes ou polos) ofertantes do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância;
- definição de atores, recursos disponíveis e informações correlatas;
- prospecção da matriz para recolha de dados e localização de novas fontes de informação;
- organização de conjunto consistente de informações para identificação de possíveis fatores intervenientes, facilitadores e/ou obstaculizadores na pesquisa; e
- estruturação de modelo de banco de dados, de acordo com as necessidades da pesquisa.

As fontes de informações consultadas para a seleção das IES foram as disponíveis na rede mundial de computadores e específicas para o assunto: portal e-MEC e portal da UAB.

A coleta foi realizada entre os meses de maio e julho de 2011, quando os dados disponíveis foram extraídos para alimentar o banco de dados criado especificamente para a pesquisa.

O percurso da pesquisa apresentou particularidades desafiadoras, diretamente ligadas à realidade dos cursos e teve consequentes implicações. Por essa razão, as condições e situações encontradas requerem registro e considerações, pois, de algum modo, dizem respeito ao cenário da investigação.

Das situações e condições que mais impactaram o trabalho de investigação e contribuíram para a compreensão do contexto da pesquisa, foram selecionadas, para este documento, as localizadas no espaço das informações públicas, na postura institucional diante dos contatos para a participação na pesquisa, e as restritivas para a realização de procedimentos, em função do modelo de funcionamento dos cursos e da ação dos sujeitos envolvidos.

Tais contingências podem ser sintetizadas como:

- a) de baixa confiabilidade, desatualização e/ou falta de precisão de dados públicos sobre as instituições que mantêm o curso, dificultando a visão geral da oferta. Há divergências também entre os dados publicados pela UAB, e-MEC e os sites das instituições.
- b) de baixo índice de adesão, verificando-se que, de 34 instituições convidadas, após a aplicação dos critérios de seleção, somente oito fizeram adesão à pesquisa, o que pode significar desinteresse, já que os cursos a distância não estão totalmente institucionalizados e se localizam no terreno da excepcionalidade. Outro motivo de abstenção pode ter sido a dificuldade burocrática nas autorizações para pesquisas dessa natureza, ou, ainda, o receio de que o trabalho tivesse cunho avaliativo.
- c) de dificuldades de acesso aos sujeitos de pesquisa, tanto gestores, como alunos. Os primeiros, em razão do acúmulo de funções, da

falta de disponibilidade na agenda e mobilidade do lugar de trabalho. A localização e o agendamento de encontros com esses sujeitos exigiram articulação particularmente detalhada dos aspectos operacionais e de logística, acrescidos de dificuldades de comunicação interna das instituições. No caso dos discentes, como comparecem esporadicamente aos polos e, quando o fazem, estão integralmente ocupados, foram reunidos, após inúmeras negociações e tentativas de agendamento, mas nem sempre puderam participar em condições ideais e na mesma medida do interesse que demonstraram.

Foram consultadas as informações disponíveis na internet e outras fontes específicas para o assunto. O uso de ferramenta tecnológica também se efetiva nessa pesquisa com a adoção do Classificação Hierárquica, Impliativa e Coesitiva (CHIC), software de análise de dados multidimensionais (ALMOULOU & GRAS, 2002), que permite ir além das evidências, partindo dos dados para chegar aos modelos (GRAS & LARHER, 1994).

Em termos éticos, foram adotados os princípios de consentimento informado, com os respectivos critérios indicados pela legislação e comitês de ética em pesquisa, com observância dos procedimentos requeridos para o processo e formalização por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Foram analisados os cursos de Licenciatura em Pedagogia oferecidos na modalidade a distância oficialmente autorizados pelo MEC e identificados no universo delimitado (capitais de cinco estados: São Paulo, Amazonas, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Goiás).

As análises preservam a identidade das instituições e sujeitos participantes da pesquisa. As instituições foram renomeadas por siglas acompanhadas de um número. No caso das instituições públicas, são denominadas de IFES 1, IFES 2, IFES 3, IFES 4 e IFES 5. As instituições privadas são identificadas por IPRES 1, IPRES 2 e IPRES 3.

Os procedimentos de pesquisa empregados, comuns nas pesquisas com abordagem qualitativa, envolveram um conjunto de instrumentos de coleta de dados com vistas ao melhor entendimento do fenômeno em

análise. Dessa forma, esta pesquisa lançou mão de levantamento bibliográfico sobre o tema, análise documental e pesquisa de campo, por meio da realização de grupos focais com alunos, entrevistas com coordenadores de curso, questionários aplicados aos estudantes e entrevistas com gestores de alta performance<sup>9</sup>.

A proposta da pesquisa, seus fundamentos, procedimentos e resultados foram amplamente debatidos em um painel com especialistas e pesquisadores<sup>10</sup> da área de Educação e do campo da EaD, os quais reafirmaram os resultados apresentados e apontaram elementos que complementaram as saliências, relevâncias e sugestões apresentadas pelo estudo.

Diante da abrangência dos procedimentos da presente pesquisa, o Quadro 2 sintetiza e relaciona cada procedimento com os respectivos objetivos, materiais e sujeitos.

- 
9. Neste estudo, gestores de alta performance são os profissionais que ocupam posições estratégicas com desempenho reconhecido em atividades acadêmicas, administração pública, implantação de projetos e outras realizações.
  10. Especialistas que participaram do painel deste estudo, com objetivo de debater os resultados encontrados e elencar proposições com foco em políticas públicas, em ordem alfabética: Adriana Pereira da Silva (Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo), Angela Cristina Dannemann (Fundação Victor Civita), Bernardete A. Gatti (Fundação Carlos Chagas), Klaus Schlünzen Junior (Universidade Estadual Paulista), Mauro Pequeno (Universidade Federal do Ceará), Regina Scarpa (Fundação Victor Civita), Sergio Roberto Kieling Franco (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Vera Maria N. de S. Placco (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e Zélia Calvacanti (Escola da Vila).

**Quadro 2. Síntese dos procedimentos, objetivos, materiais e sujeitos da pesquisa**

<b>Procedimentos</b>	<b>Objetivo da aplicação</b>	<b>Material analisado</b>	<b>Sujeitos</b>
Análise documental	Conhecer a realidade pesquisada e construir cenários de onde emergiram os demais procedimentos e a identificação de indicadores da realidade.	Textos da legislação, documentos institucionais, registros obtidos nas bases de dados públicas.	
Grupos focais (IFES – seis grupos; IPRES – cinco grupos)	Investigar a qualidade dos cursos a partir do discurso dos participantes, captando sentimentos, percepções e reações dos grupos diante da experiência vivida.		Alunos concluintes ou que tenham cursado mais de 50% do curso de Pedagogia nas oito IES participantes.
Questionários respondidos pelos alunos (75 respondentes)	Conhecer a visão dos alunos sobre: mídias empregadas no curso; material disponível; interação professor/tutor/aluno-aluno; avaliação da aprendizagem; estágios; serviços de atendimento ao aluno; gestão de processos.		Universo dos alunos concluintes dos cursos de pedagogia das oito IES participantes.
Entrevistas com coordenadores (IFES – cinco entrevistas; IPRES – três entrevistas)	Compreender o processo de implementação dos cursos e aferir o seu potencial transformador na realidade em que se desenvolve, considerando o horizonte das políticas em Educação, a proposta da instituição ofertante, as necessidades da formação básica dos docentes e suas peculiaridades na modalidade a distância.		Coordenadores responsáveis pela oferta e acompanhamento do curso de Pedagogia nas oito IES participantes.
Questionários respondidos pelos coordenadores (IFES – cinco; IPRES – três)	Coletar informações sobre os cursos, que não demandariam um diálogo direto com o pesquisador.		Coordenadores responsáveis pela oferta e acompanhamento do curso de Pedagogia nas oito IES participantes.
Cinco entrevistas com gestores de alta performance	Coletar informações, dados e pontos de vista construídos a partir de posições estratégicas ocupadas.		Profissionais com experiências relevantes no âmbito de pesquisa.

Em que pesem as dificuldades do campo, o volume de dados recolhido e as análises efetuadas propiciaram resultados satisfatórios, sugerindo, no entanto, o aprofundamento em investigações posteriores, das quais poderão emergir, seguramente, indicadores substantivos para a consolidação dos cursos de Pedagogia a Distância e, por similaridade, para a graduação em outras disciplinas nessa modalidade.

Contornadas as dificuldades e enfrentados os desafios com as estratégias que se mostraram viáveis mediante os recursos disponíveis, delineou-se o panorama em que se desenvolve o curso de Pedagogia a Distância no Brasil.

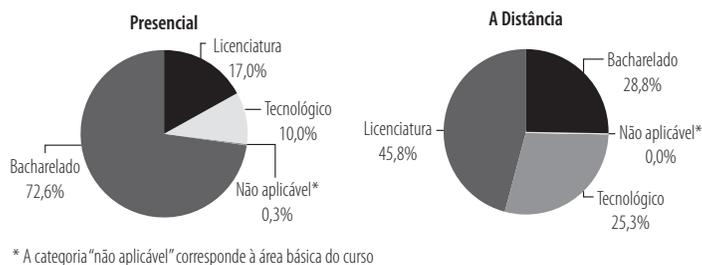
#### **4. Panorama da oferta do curso de Pedagogia a Distância no Brasil**

Para melhor compreender como se situa o curso de Pedagogia a Distância, foco da presente pesquisa, é importante delinear o panorama da EaD no Brasil (segundo os dados colhidos pelo Censo da Educação Superior 2010 do MEC/Inep), o perfil do curso de Pedagogia a Distância e os polos onde ocorre sua oferta.

##### **4.1. Os números da EaD no contexto atual**

De acordo com o resumo técnico dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010, divulgados pelo MEC/Inep, a maior parte dos cursos oferecidos a distância é de licenciatura (45,8%), seguidos dos bacharelados (28,8%) e dos cursos tecnológicos (25,3%), conforme mostrado no Gráfico 1.

**Gráfico 1. Número de matrículas por modalidade de ensino e grau acadêmico (Brasil – 2010)**



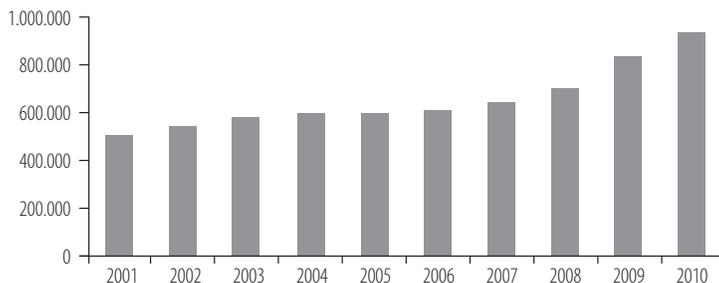
Fonte: Censo da Educação Superior 2010 (Inep, 2011, p. 10).

O Censo iniciou a coleta de informações sobre os cursos a distância no ano de 2000. A partir de então, essa modalidade de ensino apresentou constante crescimento, abrangendo uma importante participação na Educação Superior brasileira.

Os resultados confirmam a tendência de crescimento dos cursos na modalidade de ensino a distância que, no ano de 2010, atingem 14,6% do total de matrículas (INEP, 2011, p. 10). Apesar de o número de matrículas estar concentrado nas universidades, as faculdades correspondem ao maior número de IES. Em 2010, o número de faculdades foi de 2.025, de um total de 2.378 instituições que preencheram o Censo.

Essa tendência de crescimento das matrículas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) é verificada ao longo do período de 2001 a 2010, uma vez que “esse total passa de 504.797, em 2001, para 938.656, em 2010” (INEP, 2011, p. 20). Considerando apenas o período de 2007 para 2010, esse crescimento é de 46,4% e, de 2009 para 2010, o crescimento é de 11,8%, como indicado no Gráfico 2.

**Gráfico 2. Evolução do número de matrículas em cursos de graduação (presencial e a distância) das IFES – Brasil – 2001-2010**



Fonte: Censo da Educação Superior 2010 (Inep, 2011, p. 20).

Nos resultados do Censo mostrados no Gráfico 2, identifica-se um incremento mais expressivo nas matrículas do Ensino Superior a partir de 2007, quando são intensificadas as ações voltadas à formação a distância, especialmente com os programas de formação de professores.

#### 4.2. O perfil da oferta de cursos de Pedagogia a Distância no Brasil

O panorama encontrado para o curso de Pedagogia no Brasil em relação ao número de matrículas mostra uma distribuição quase equitativa entre as modalidades presencial e a distância, conforme o Quadro 3, indicando que a política de expansão da formação de professores vem se consolidando, conforme preconizado na LDB/96.

**Quadro 3. Matrículas no curso de Pedagogia presencial e a distância no Brasil (INEP, 2010)**

Curso de Pedagogia	Matrículas (INEP, 2010)	%
Presencial	297.581	52,13%
A distância	273.248	47,87%

Os 273.248 alunos do curso de Pedagogia a Distância distribuem-se por 77 IES, sendo 33 Instituições de Ensino Superior Públicas (IFES) e 44 Instituições de Ensino Superior Privadas (IPRES), que oferecem os cursos por

meio de polos, cujos dados foram extraídos da base de dados do sistema e-MEC em julho de 2011.

### 4.3. Os polos de apoio presencial no contexto brasileiro

Os dados coletados nas bases de dados oficiais do MEC (e-Mec<sup>11</sup>, sistema UAB<sup>12</sup>) revelam aspectos significativos para a presente pesquisa, dentre os quais: a oferta do curso de Pedagogia a Distância está concentrada, sobretudo, nas instituições privadas, que possuem 90% dos polos (4.010) de oferta, enquanto as instituições públicas têm 440 polos. Os esforços e as iniciativas públicas para aumentar a oferta de vagas do curso de Pedagogia a Distância pelas universidades públicas levaram, até o momento da coleta de dados desta pesquisa, a uma expansão que engloba aproximadamente 10% dos 4.450 polos instalados no Brasil.

As 11 instituições privadas que possuem os maiores números de polos no país totalizam 3.327 polos, o que corresponde a aproximadamente 76% do total. Já as 11 instituições públicas que possuem os maiores números de polos no Brasil totalizam 262, que correspondem a quase 6% do total.

Das 33 instituições públicas que oferecem esse curso no Brasil, foram identificadas 23 que têm todos os polos localizados no estado de origem, nove com os polos localizados em dois estados e uma instituição atuando em polos localizados em três estados.

Entre as 44 instituições privadas, 11 ofertam seus cursos em polos de um único estado, cinco oferecem polos em todos os estados do país e três oferecem polos em 16 estados.

No que tange à distribuição geográfica dos polos, os dados coletados revelam a concentração da oferta do curso de Pedagogia a Distância, tanto das instituições públicas como das privadas, na região Sudeste. Para melhor identificar a abrangência do curso de Pedagogia a Distância, é importan-

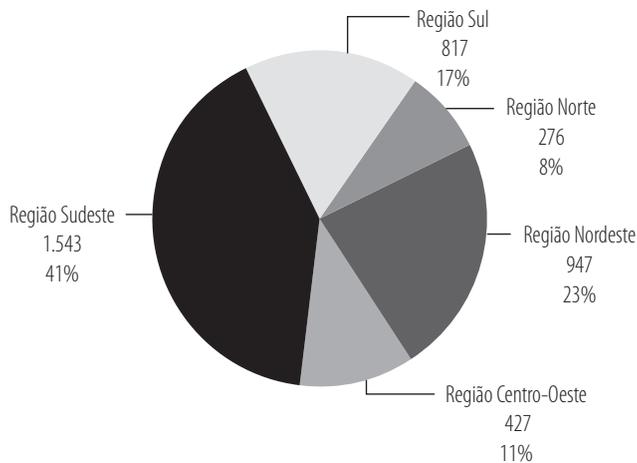
---

11. Portal público que traz informações sobre todas as instituições e cursos de Ensino Superior oferecidos no Brasil nas modalidades presencial e a distância.

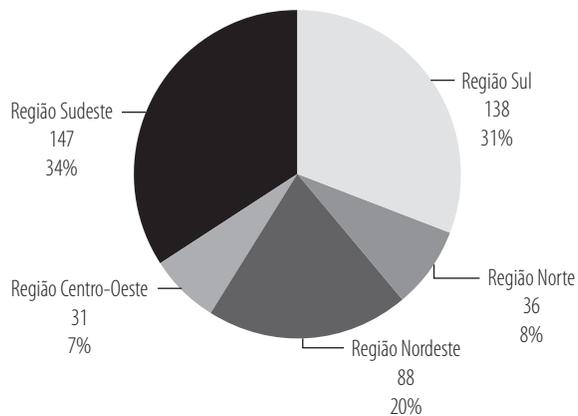
12. Portal público que traz informações sobre as instituições e cursos oferecidos na modalidade a distância pelo sistema Universidade Aberta do Brasil.

te analisar a distribuição dos polos de oferta pelas cinco regiões socioeconômicas do país (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), conforme mostrado nos Gráficos 3 e 4.

**Gráfico 3. Oferta de polos das IES privadas nas regiões do país**



**Gráfico 4. Oferta de polos das IES públicas nas regiões do país**



O acesso ao Ensino Superior, seja em IES públicas ou privadas, também se deve à capilaridade conferida pela presença dos polos de apoio presencial nos municípios distribuídos pelos estados.

A análise dos Gráficos 3 e 4, porém, indica a concentração de polos de apoio presencial, de instituições públicas e privadas nas regiões Sudeste e Sul do Brasil. As regiões Norte e Centro-Oeste, pelo contrário, registram o menor número de polos. Essa distribuição de polos entre as regiões sugere que a expansão dos cursos a distância se deu, até o momento, de forma desigual, ilustrando o não atendimento à demanda pela capilaridade e interiorização do ensino nos estados das regiões Norte e Centro-Oeste.

Esse fato pode ser evidenciado, também, pelo fato de quatro estados (Amazonas, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe) não possuírem polos de instituições públicas que ofereçam o curso de Pedagogia na modalidade a distância.

Considerando-se a distribuição desigual entre as regiões no que se refere aos polos de oferta do curso de Pedagogia a Distância, buscou-se identificar nos dados do Censo do Ensino Superior do ano de 2010 (INEP, 2011) o número de matrículas e de concluintes nos cursos presenciais e a distância em todas as instituições públicas e privadas do Brasil, conforme o Quadro 4.

**Quadro 4. Número de matrículas e de concluintes do curso de Pedagogia a Distância e presencial**

Curso de Licenciatura em Pedagogia	Matrículas				Concluintes			
	A Distância		Presencial		A Distância		Presencial	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
IES pública	33.569	12,29	93.886	31,55	4.370	8,78	13.971	23,84
IES privada	239.679	87,71	203.695	68,45	44.838	91,22	44.629	76,16
Total	273.248	100,00	297.581	100,00	49.208	100,00	58.600	100,00

Fonte: Inep/MEC – Sinopse da Educação Superior – 2010 (Consulta em 14 de janeiro de 2012).

Nos cursos a distância, há um percentual maior de matrículas nas instituições privadas (87,71%) do que nas públicas (12,29%), situação que se repete nos cursos presenciais, porém com menor discrepância, já que as instituições privadas têm 68,45% das matrículas presenciais e as públicas estão com 31,55%.

O que mostra o quadro é o baixo número de concluintes das instituições públicas nas duas modalidades em relação ao número de matrículas, o que não ocorre na mesma proporção nas privadas.

Dados do Censo EAD.BR (ABED, 2010) apontam a média geral da evasão na Educação a Distância em diferentes cursos, inclusive cursos livres, como estando na ordem de 18,5%, sendo que, no setor público, a evasão é de 21,1%. Esse Censo destaca que a evasão é mais baixa nas instituições em que há “maior oferta do professor presencial” (p. 9).

O enquadramento da oferta do curso de Pedagogia a Distância no país indica a relevância de realizar a pesquisa de campo em todas as regiões, para investigar as condições da oferta que potencializam ou restringem as atividades formativas.

## **5. Dados da pesquisa de campo: o cenário do curso de Pedagogia a Distância nas IES investigadas**

Nesta pesquisa foram selecionadas cinco cidades representativas das regiões socioeconômicas brasileiras, a saber: Manaus (AM), Recife (PE), Goiânia (GO), São Paulo (SP) e Porto Alegre (RS). Essa escolha recai sobre as mesmas cidades em que foi realizado estudo anterior sobre a formação de professores para o Ensino Fundamental, incluindo o curso de Pedagogia presencial (GATTI *et al.*, 2010), criando condições para a realização de novas investigações que possam estabelecer conexões mais precisas entre as duas modalidades. A seguir, são apresentados os dados colhidos nas IES selecionadas para esta pesquisa.

### **5.1. O aluno de Pedagogia a Distância**

Os cursos de Pedagogia na modalidade a distância estudados nesta pesquisa são frequentados, em sua maioria, por alunos do sexo feminino, 89,3%. Nas instituições públicas, esse percentual é ainda maior: 90,2%.

**Quadro 5. Distribuição dos informantes por sexo, segundo natureza jurídica da instituição**

Sexo	Natureza Jurídica da IES					
	Total		Privada		Pública	
	N	%	N	%	N	%
A – Feminino	67	89,3	30	88,2	37	90,2
B – Masculino	7	9,3	4	11,8	3	7,3
C – Sem informação	1	1,3	0	0,0	1	2,4
Total	75	100,0	33	100,0	43	100,0

Mas a presença predominante do sexo feminino nos cursos de Licenciatura em Pedagogia não é diferente dos cursos presenciais, sendo identificada em outras pesquisas, conforme ressalta Gatti (2010):

Os alunos de Pedagogia são também mais numerosos nas faixas etárias dos mais velhos, no intervalo de 30 a 39 anos, ou acima de 40 anos.

Quanto ao sexo, como já sabido, há uma feminização da docência: 75,4% dos licenciandos são mulheres, e este não é fenômeno recente. (p. 1362)

Em relação à idade, conforme o mostra o Quadro 6, a maioria (40%) dos alunos tem entre 30 e 39 anos, faixa etária superior ao observado nos cursos de graduação presenciais. Entre as instituições privadas, essa faixa etária chega a 47,1% dos informantes. A segunda faixa etária com mais alunos é a de 21 a 29 anos, com 26,7% do total. Entre as universidades públicas, observa-se um maior percentual de alunos nas faixas etárias acima de 39 anos.

**Quadro 6. Distribuição dos informantes por faixa etária, segundo natureza jurídica da instituição**

Classes de idade	Natureza Jurídica da IES					
	Total		Privada		Pública	
	N	%	N	%	N	%
A – Até 20 anos	1	1,3	1	2,9	0	0
B – Entre 21 e 29 anos	20	26,7	9	26,5	11	26,8
C – Entre 30 e 39 anos	30	40,0	16	47,1	14	34,1
D – Entre 40 e 49 anos	14	18,7	5	14,7	9	22,0
E – Acima de 50 anos	10	13,3	3	8,8	7	17,1
Total	75	100	34	100	41	100

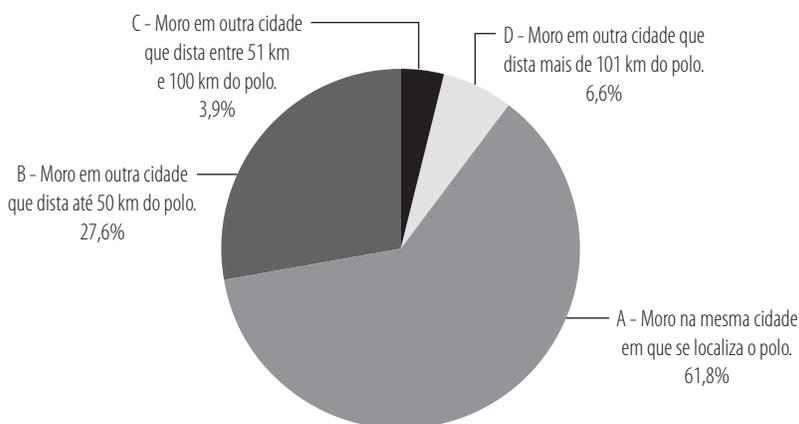
A formação de nível médio dos respondentes é bastante diversificada (Quadro 7); muitos fizeram mais de um curso de nível médio. Entre os alunos, 56 concluíram cursos de nível médio, 20 cursos técnicos profissionalizantes e 22 cursos de Magistério profissional. Na maioria dos casos, os cursos de nível médio foram realizados em escolas públicas.

**Quadro 7. Distribuição dos informantes por curso de Ensino Médio, segundo natureza jurídica da instituição**

Ensino Médio	Escola	Natureza jurídica da IES					
		Total		Privada		Pública	
		N	%	N	%	N	%
Ensino Médio formal	Pública	50	66,7	24	70,6	26	63,4
	Privada	6	8,0	2	5,9	4	9,8
Ensino Técnico Profissional de nível médio	Pública	12	16,0	3	8,8	9	22,0
	Privada	8	10,7	1	2,9	7	17,1
Curso de Magistério profissional de 1ª a 4ª série (modalidade normal)	Pública	19	25,3	7	20,6	12	29,3
	Privada	3	4,0	2	5,9	1	2,4
Curso supletivo	Pública	3	4,0	1	2,9	2	4,9
	Privada	2	2,7	1	2,9	1	2,4
Outro curso	Pública	2	2,7	1	2,9	1	2,4
	Privada	2	2,7	1	2,9	1	2,4

Apesar de o curso ser oferecido a distância, mais de 88% dos informantes moram a menos de 50 quilômetros do polo que oferece o curso de Pedagogia, conforme mostra o Gráfico 5.

**Gráfico 5. Respostas dos alunos ao questionário sobre a distância de sua casa ao polo de apoio presencial**



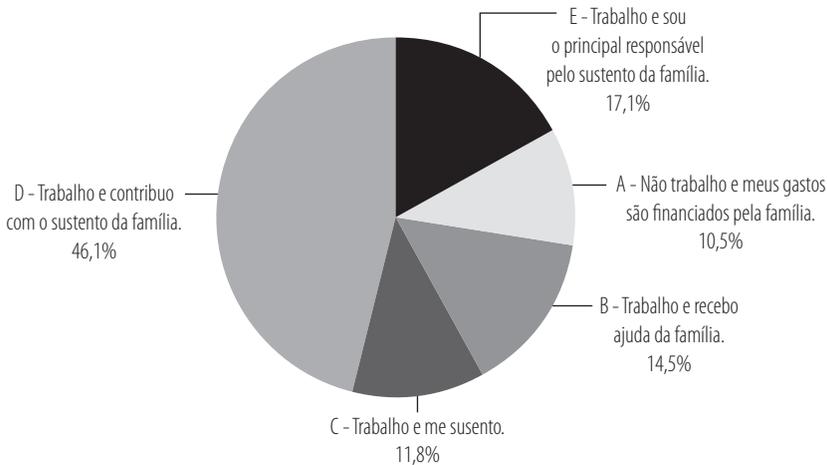
Ainda que a maioria dos alunos estude em polo próximo ao seu local de origem, o Censo EAD.BR (ABED, 2010), realizado com as instituições que oferecem cursos a distância de distintos níveis de ensino e cursos livres, mostra uma média de 42% dos alunos que estudam em polos situados em outros estados que não o estado-sede da instituição ofertante do curso, apontando a maior dispersão dos estudantes principalmente nos cursos de graduação e de pós-graduação.

De fato, entre as oito instituições cujos polos foram visitados pelos pesquisadores deste estudo sobre o curso de Pedagogia a Distância, foram encontradas cinco instituições, sendo duas privadas e três públicas, cujos polos estavam localizados em outro estado que não o de origem da instituição.

O Gráfico 6 mostra que mais de 46% dos alunos informantes trabalham e contribuem com o sustento da família; 17,1% informaram ser os principais responsáveis pelo sustento da família. Se apenas 10,5% estudam à custa da família e todas as demais opções se referem a alguma forma de trabalho,

evidencia-se que aproximadamente 90% dos alunos do curso de Pedagogia a Distância são trabalhadores.

**Gráfico 6. Respostas dos alunos ao questionário sobre a organização do estudo, trabalho e sustento familiar**



De acordo com o Quadro 8, o principal motivo apontado pelos alunos para a escolha do curso é a intenção em lecionar: 40% dos informantes assinalaram essa opção como a principal razão. A segunda opção mais assinalada, com 20%, é a falta de tempo para fazer o curso em formato presencial. A escolha da instituição dá-se de forma bastante diversificada. Na maioria dos casos, pelo nome e pela reputação: 28% de informantes assinalaram essa opção. Outras opções também aparecem com percentuais maiores que 15%: preço, indicação de colegas e metodologia do curso. Nota-se que um número maior de alunos das instituições públicas apontou como principal razão para escolha do curso o fato de se tratar de uma segunda graduação. A escolha “porque teve um bom professor como modelo” aparece com maior frequência entre os alunos das instituições privadas.

**Quadro 8. Principal razão para escolha do curso de Pedagogia a Distância**

Razão	Natureza Jurídica da IES					
	Total		Privada		Pública	
	N	%	N	%	N	%
A – Porque quero ser professor.	30	40,0	13	38,2	17	41,5
B – Para ter outra opção de trabalho.	4	5,3	1	2,9	3	7,3
C – Por influência da família.	1	1,3	1	2,9	0	0
D – Porque tive um bom professor que me serviu de modelo.	6	8,0	4	11,8	2	4,9
F – Porque não tenho horário disponível para estudar no presencial.	15	20,0	8	23,5	7	17,1
G – Porque é uma opção como segunda graduação.	6	8,0	1	2,9	5	12,2
H – É uma exigência para atuar em espaços educativos não formais (ONG, hospitais, empresas etc.).	2	2,7	1	2,9	1	2,4
I – Outras.	11	14,7	5	14,7	6	14,6
Total	75	100,0	34	100,0	41	100,0

Os dados indicam concordância com o Censo da Educação Superior do MEC:

[...] a opção da modalidade a distância proporciona o acesso à educação superior àqueles que não tiveram a oportunidade de ingressar na idade adequada nesse nível de ensino, ou ainda, representa uma alternativa àqueles que já se encontram no mercado de trabalho e precisam de um curso de nível superior com maior flexibilidade de horários... (BRASIL, 2010, p. 11)

A análise dos grupos focais realizados com os estudantes evidencia que tanto os das instituições públicas como os das privadas revelam que a “falta de tempo” é o principal fator negativo para a aprendizagem nessa modalidade e se queixam do excesso de atividades e de leituras propostas pelos cursos; revelam, ainda, que acreditavam que o curso a distância seria mais fácil.

Entretanto, apesar da falta de tempo para estudar ser um problema, mais da metade dos alunos considerou como facilidade a flexibilidade do tempo nessa modalidade de ensino, o que acaba permitindo a dedicação ao curso.

O coordenador da instituição privada IPRES 2 chama atenção para o despreparo dos alunos ingressantes no curso a distância, salientando que:

Os alunos da EaD não chegam tão bem preparados quanto os que procuram o presencial, assim, o curso deve proporcionar oportunidades para a superação das dificuldades que carregam e o desenvolvimento de habilidades ainda não consolidadas.

As dificuldades dos alunos são apontadas em outras situações por eles próprios, que reconhecem suas dificuldades, em especial, na organização e gestão do tempo e na leitura dos materiais didáticos, que consideram, por vezes, muito difíceis de compreender.

As expectativas dos alunos incidem sobre a necessidade de contratação de tutores com melhores qualificações, a fim de evitar trocas ao longo do percurso, seja pela inabilidade, seja pela falta de competência dos profissionais na condução das atividades e trabalhos. Acrescente-se, neste tópico, a preocupação crescente das instituições e de seus gestores com a profissionalização de tutores como forma de garantir o padrão qualitativo de atendimento ao aluno. Os alunos esperam, também, que os professores participem mais das atividades nos polos, pois, de modo geral, se ressentem da falta de proximidade.

## 5.2. A equipe de tutoria – Polidocência

A tutoria em cursos a distância, dada sua complexidade, é, certamente, uma das questões mais debatidas entre os educadores e pesquisadores de EaD. Não existe um único modelo de tutoria ou de atribuição de atividades entre os diversos atores que compõem uma equipe; essas, muitas vezes, são construídas na prática cotidiana. Mill e Pimentel (2010), reconhecendo as diferenças e a fragmentação do trabalho docente em EaD, cunharam o conceito de Polidocência para referir-se ao conjunto de profissionais que atuam nos processos de ensino e aprendizagem dessa modalidade.

A par das controvérsias em curso sobre a profissionalização do tutor ou a equiparação do papel do docente nas duas modalidades, a realidade vivida nos cursos de Pedagogia a Distância analisados nesta pesquisa não se distancia das preocupações em debate. Foram identificadas diversas denominações para as ações de tutoria, como tutor presencial, tutor a distância, professor pesquisador, tutor virtual, professor formador, professor tutor a distância, professor tutor presencial etc. São diversas também as atribuições desses profissionais.

Neste estudo, os componentes que integram a equipe de tutoria são todos aqueles que se envolvem diretamente na mediação com o aluno, sejam eles tutores presenciais e a distância das IES e dos polos, sejam os demais envolvidos na interação com os alunos.

Alguns atores se destacam na equipe de tutoria: o tutor que atua presencialmente nos polos e o tutor que atua a distância, por meio de ambiente virtual de aprendizagem. Outros integrantes da equipe presentes na maior parte dos cursos são o coordenador do curso e o coordenador do polo.

O coordenador do polo é percebido pelos alunos como um agente de apoio e facilitador de sua aprendizagem, uma vez que se encarrega da integração do aluno ao sistema de EaD, identifica suas dificuldades e busca o encaminhamento de soluções.

A atuação do tutor presencial é percebida pelos alunos que participaram do grupo focal como um dos principais fatores que contribuem para a qualidade e para a adesão do aluno ao curso e sua manutenção nele, citando especificamente seu apoio, sua atuação e sua metodologia. Apontam também a interação entre professores tutores e alunos e entre alunos e alunos como fatores positivos intervenientes na aprendizagem. Essa interação se apresenta tanto nas atividades presenciais como nas atividades a distância e podem incorporar também o apoio do professor ao polo.

Nas instituições investigadas, a equipe de tutoria presencial afere a frequência, acompanha as atividades, tira dúvidas e divulga informações, dentre outras atividades. A análise quantitativa dos questionários dos alunos indicou algumas práticas distintas na interação entre tutor presencial e aluno, entre as IFES e as IPRES, consequentes do modelo de EaD adotado pelas instituições. Nas IPRES, por exemplo, os tutores presenciais tendem a ministrar aulas, aplicar provas e corrigir exercícios.

Na análise relacional, as formas de interação mostram práticas distintas em relação ao uso dos recursos tecnológicos para a comunicação entre o tutor a distância e o aluno. Há grupos de alunos que revelam desconhecer as possibilidades de comunicação da *web* e também não identificam se as interações podem ocorrer em qualquer horário com o uso das ferramentas da internet para dialogar com o tutor a distância. Observa-se que, entre as instituições públicas, existem tanto aquelas que fazem uso das tecnologias de informação e comunicação, como as que não as utilizam. As IFES que utilizam os recursos da internet para interação fornecem suporte técnico aos alunos. Além disso, também ocorre a interação com o tutor presencial.

Por outro lado, os grupos focais relatam a falta ou baixa interação dos tutores nos fóruns e a atuação pouco motivadora como os principais aspectos negativos dos cursos para a aprendizagem. É interessante pontuar que, embora os alunos das IFES reconheçam que exista a interação por diferentes meios com o tutor, eles apontam a pouca participação nos fóruns. Nesse sentido, a análise relacional complementa o entendimento da percepção dos alunos quanto à interação com o professor tutor, emergem opiniões divergentes sobre a interação com o professor/tutor. Alguns alunos informam que há interação; outros, que não, indicando que a interação, caso exista, pode não ser adequada às suas necessidades. E essa constatação indica que, mesmo entre aqueles cursos organizados e com atividades participativas para os alunos, a interação e a mediação pedagógica ainda podem ser restritas.

Outro aspecto da interação evidenciado é que as instituições privadas centram as interações entre os alunos e o tutor nos encontros presenciais. Em algumas delas, os encontros ocorrem no polo no horário de plantão; em outras, de uma a três vezes por semana, também nos respectivos polos. Alia-se a esse fato a falta de uso das ferramentas de comunicação da internet para interagir com o tutor a distância, sugerindo que as formas de interação nas IPRES são mais efetivas nos polos presenciais.

A formação da equipe de tutoria é outro tema citado pelos alunos, coordenadores e gestores de alta performance. Todos são unânimes em ressaltar a necessidade de que a formação da equipe de tutoria seja contínua tanto para aqueles que atuam na formação presencial, como para os que atuam a distância.

Os coordenadores colocam a necessidade de os docentes (presenciais) das IES e autores dos materiais didáticos ministrarem aulas ou participarem dos encontros presenciais nos polos, como uma forma de aproximar as instituições dos polos e, ainda, de se articularem e acompanharem o desenvolvimento dos alunos.

Segundo os coordenadores, um dos critérios para contratação dos tutores é residir nas proximidades do polo, a fim de garantir assiduidade nos encontros presenciais. Acreditam que essa proximidade pode diminuir também a rotatividade.

A situação profissional e as condições de trabalho dos tutores, como já mencionado, são desafios a serem equacionados nos cursos a distância, conforme referenciam os coordenadores de polo, que se deparam cotidianamente com essas questões.

Os gestores de alta performance apontam a necessidade da definição do papel da tutoria no projeto do curso em consonância com a concepção de Educação como prática social, observando-se distintas perspectivas e considerando os contextos diversos. Há tutores que assumem a docência plena e outros que atuam como auxiliares. Outros, ainda, restringem essa função à de auxiliar do professor na burocracia da sala de aula e não à de lidar com o conteúdo, atribuição que deve ser do professor. De acordo com um dos gestores de alta performance:

A questão da tutoria mal resolvida é crucial para toda a EaD. O tutor é um professor, mesmo em um curso como o nosso em que há um professor atuante. [...] a tutoria não é pensada como uma função, como uma categoria, mas apenas como ação de bolsista, com conotação de coisa provisória.

De um lado, há uma defesa da criação de uma nova profissão – tutoria – e, de outro, há uma posição que considera tratar-se da atuação docente e como tal deve ser reconhecida em todas as suas necessidades, atribuições e direitos. Portanto, a tutoria nos cursos de graduação na modalidade a distância deveria ser um tema importante para o aprofundamento de futuras pesquisas.

### 5.3. Modelos de EaD dos cursos de Pedagogia a Distância

Moran (2009) chama a atenção para a existência de dois modelos de EaD predominantes na formação de professores no Brasil, com diversas variações: o teleaula e o modelo *web*.

O primeiro reproduz o papel tradicional de um professor ministrando aulas, traduzido pelas aulas a distância. Essas aulas envolvem a transmissão síncrona por satélite (teleaulas como tele, vídeo ou *webconferências*) com a possibilidade de interação por meio de *chat* ou e-mail. Usualmente, os alunos ficam reunidos em polos presenciais de recepção e desenvolvem atividades após as transmissões supervisionadas por um tutor presencial. As aulas também podem ser gravadas em estúdios (videoaula) e apresentadas em grupos nos polos, combinadas com leituras e atividades presenciais e virtuais, acompanhadas por um tutor presencial ou *online*.

Nesta pesquisa, é possível identificar a tendência de utilização desses dois modelos apontados por Moran.

As IPRES analisadas adotam o modelo de teleaulas ou videoaulas descrito por Moran, com a predominância de transmissão de aulas (ao vivo ou gravadas) em polos presenciais e utilização de materiais didáticos em mídia impressa. Em uma das IPRES, a frequência dos alunos ao polo presencial é diária com a transmissão de aulas gravadas e, após as aulas, os alunos se reúnem para realizar atividades relacionadas com a lição, sob a orientação de um tutor presencial. Nos demais, a frequência é de duas ou três vezes por semana, com a transmissão de aulas a distância, ministradas por um professor ou palestrante de forma síncrona e com interação via e-mail ou *chat*.

Esse modelo de transmissão de aulas (ao vivo ou gravadas) assemelha-se ao modelo *broadcast*, apontado por Prado e Valente (2002, p. 29).

No segundo modelo, denominado pelo autor de modelo *web*, o professor comunica-se com os alunos, predominantemente, por meio de materiais impressos e digitais, escritos de forma dialogada, e com tutoria presencial, em polos, e/ou virtual, por meio da internet. O modelo utiliza também, mas de forma assistemática, vídeos, áudios e outros recursos digitais.

As IFES, neste estudo, tendem a adotar o modelo *web*, semipresencial, conforme pontuado por Moran (2009). Todas as IES públicas desenvolvem

atividades presenciais sistemáticas em polos de apoio presencial, apoiam-se em materiais impressos ou digitais (DVD, CD ou outros materiais distribuídos pela própria internet) e utilizam os ambientes virtuais de aprendizagem para interação (aluno-tutor e aluno-aluno). Os alunos frequentam os polos para tirar dúvidas, usar os laboratórios de informática ou didáticos e participar de atividades agendadas.

Os gestores de alta performance pontuaram que o modelo do sistema UAB, difundido pelas instituições públicas federais brasileiras, foi responsável pelo aumento do uso da *web* nos programas de EaD, anunciando a convivência entre as diferentes mídias.

É importante ressaltar que o modelo teleaula/videoaula adotado pelas IPRES, não privilegia espaços de autoria para os tutores *online* ou tutores locais, que, muitas vezes, ficam restritos à roteirização prévia dos materiais e atividades do currículo prescrito, elaborado por especialistas no assunto, que não interagem com os alunos. O modelo *web*, por outro lado, pode conferir maior autonomia para os tutores *online* e presenciais, uma vez que pode propiciar espaços para a equipe de tutoria (*online*, presencial, coordenadores etc.) desenvolver atividades de acordo com o diagnóstico de sua realidade local; exige, porém, maior disponibilidade da equipe de tutoria e uma formação mais aprimorada, própria do exercício docente.

Esse diagnóstico da realidade local pode contribuir, inclusive, com o levantamento e preparação do aluno no uso da tecnologia digital de informação, necessário ao bom aproveitamento dos cursos mediados pelas tecnologias.

#### 5.4. Apropriação da tecnologia digital e preparação do aluno para futura docência

Os depoimentos dos alunos do curso de Pedagogia a Distância não enfatizaram o trânsito pelas tecnologias, nem priorizaram seu uso como fator determinante para a aprendizagem ou mesmo para o acompanhamento dos trabalhos propostos. Seja pelo apoio recebido nos encontros presenciais, seja pelo uso do material impresso, que reproduz quase que identicamente o disponível em meio eletrônico ou, ainda, pelo acesso ao sistema 0800 para esclarecimento de dúvidas, o fato é que não se constatou no discurso

discente a priorização desses recursos como facilitadores da aprendizagem e do desempenho. Pode-se dizer que foram apenas discretas as referências ao uso das TIC.

No entanto, observa-se que, entre as instituições públicas, existem tanto aquelas que fazem uso das tecnologias de informação e comunicação, como as que não as utilizam. As IFES que utilizam os recursos da internet para interação fornecem o suporte técnico aos alunos. Além disso, também ocorre a interação com o tutor presencial. Esses momentos de encontro acontecem semanalmente, sendo, em geral, usados para ministrar aulas e não para aplicar provas. Entretanto, fica evidenciado que as instituições privadas centram as interações nos encontros presenciais. Em algumas delas, os encontros ocorrem no polo, no horário de plantão e, em outras, de uma a três vezes por semana, também nos respectivos polos. Alia-se a esse fato a falta de uso das ferramentas de comunicação da internet para interagir com o tutor a distância, sugerindo que as formas de interação nas instituições privadas são mais efetivas nos polos presenciais.

A contribuição com a inclusão digital dos alunos dos cursos na modalidade a distância não foi tão enfática como esperado nesta pesquisa. Foram identificadas turmas de alunos com pouco acesso a computadores e à internet, o que refletiu até mesmo na baixa adesão dos estudantes nas respostas aos questionários. Muitos utilizam computadores somente nos polos presenciais, em dias de aulas.

A análise relacional das respostas dos alunos ao questionário, assim como os depoimentos em grupos focais mostraram que são restritas as situações em que as instituições oferecem aos alunos condições para o domínio das tecnologias de informação e comunicação e sua utilização nos processos de ensino e aprendizagem.

Conforme ressaltado pelos gestores de alta performance, embora os primeiros cursos fizessem uso preferencial do material impresso, gradativamente estão incorporando o uso de ambientes virtuais não só como espaço para organização da informação, mas também para a interação entre todos os participantes do ato educativo.

O refinamento do uso das TIC e a preparação dos alunos para a futura docência com o uso desse recurso são aspectos a serem considerados por

aqueles que desejam aperfeiçoar o currículo dos cursos de Pedagogia a Distância, sob pena de exilarem o futuro professor num universo desatualizado e excluí-lo dos movimentos contemporâneos de construção e disseminação do conhecimento.

#### 5.5. Os polos de apoio presencial e o aperfeiçoamento da infraestrutura para reais condições de funcionamento e atendimento dos alunos

Os polos, conforme capturado pelos pesquisadores em suas visitas, são bem acolhidos pelos munícipes e, muitas vezes, tornam-se uma referência nas cidades onde estão implantados. Os moradores parecem compreender a importância da presença constante dos estudantes e não escondem o orgulho de abrigar um fechado IES na cidade ou no bairro.

A importância dos polos é consenso também para os gestores de alta performance ouvidos nesta pesquisa, que ressaltam que esses espaços são responsáveis pelo avanço significativo no acesso ao Ensino Superior e ao curso de Pedagogia a Distância de estudantes que antes não tiveram tal oportunidade.

Contudo, conforme destacado anteriormente, há diversas situações em que o polo está ligado a uma instituição cuja sede se encontra em outro estado (ABED, 2010), assim como há instituições privadas que oferecem o curso em todos os estados do Brasil, o que pode impulsionar a falta de contextualização do curso à realidade local, conforme evidenciado pelos alunos de uma instituição privada e de uma instituição pública.

Os polos presenciais, segundo este estudo, são, em sua maioria, bem montados e com boas instalações (construção, acesso etc.). Os equipamentos como computadores, projetores e impressora, segundo os alunos, estão disponíveis para uso, mas os horários, nem sempre compatíveis com a realidade dos usuários, deveriam ser ampliados. Os laboratórios de informática, em sua maioria, possuem acesso à internet, mas o acesso sem fio ainda é pouco presente nos polos, e a conexão é precária em algumas situações. Tais laboratórios devem ser objeto de maiores investimentos para atingir adequadas condições de funcionamento. No caso das secretarias, há queixas sobre a falta de agilidade nas providências burocráticas e sobre a centrali-

zação da emissão de documentos na instituição sede, sem que o polo tenha autonomia para tal.

As IFES possuem também laboratórios didáticos, ao passo que as IPRES possuem-nos em menor número. Todos os polos possuem biblioteca, mas livros indicados na bibliografia, muitas vezes, não existem e os horários de funcionamento deveriam ser ampliados. Essas constatações indicam que os polos, embora importantes pontos de referência nos municípios, ainda não conseguem suprir as demandas dos estudantes do Ensino Superior.

Os coordenadores de curso nos polos, ao serem entrevistados, vão mais adiante, pontuando a dificuldade da manutenção da qualidade do projeto pedagógico do curso, sugerindo, para a sua melhoria, a presença mais constante dos docentes das IES nos polos, a formação e a manutenção de tutores e a articulação entre os municípios em prol da unicidade do projeto do curso.

A UAB explicita que o polo de apoio presencial “pode ser entendido como local de encontro onde acontecem os momentos presenciais, o acompanhamento e a orientação para os estudos, as práticas laboratoriais e as avaliações presenciais.” Porém, o que se verifica é a expansão do conceito e a construção de novos espaços. Para os alunos, os polos de apoio presencial são o *locus* das interações. Emerge uma “outra” ambiência acadêmica, a ambiência dos polos, que conjuga estudantes de diferentes municípios, de diferentes cursos e experiências (e até mesmo frequentando diferentes IES), os quais, muitas vezes, à noite ou aos finais de semana, passam a conviver e a interagir. As características e a cultura das IES às quais os polos estão vinculados, bem como a cultura local e as características sócio-históricas da região contribuem para a criação desses novos espaços, que merecem um estudo mais aprofundado.

Dos depoimentos pode-se extrair a afirmação de que a infraestrutura obedece somente às exigências legais, e o modo de funcionamento (centralização de processos) cria dificuldades para os alunos. Pode-se inferir que são necessários investimentos na melhoria da infraestrutura, sobretudo laboratórios, bibliotecas e brinquedotecas, além de revisão da gestão dos processos referentes às soluções de problemas de alunos.

## 5.6. O valor e o significado do currículo

No que tange ao currículo, os alunos destacaram a ênfase da formação para o papel social do professor como transformador, reforçando a característica política de sua identidade, mais fortemente nas instituições públicas, nas quais o discurso apontou para o desenvolvimento da pesquisa, a reflexão sobre a prática, a articulação da teoria e prática e a valorização da realidade do aluno. Nas instituições privadas, há ênfase sobre os conhecimentos teóricos, o conhecimento da diversidade metodológica, o exercício em sala de aula, a produção documental organizadora e norteadora da ação pedagógica.

Os alunos manifestaram preocupação com o material didático, considerado de difícil acesso para alguns, em função da linguagem empregada, da complexidade dos textos e estrutura dos enunciados. Essa dificuldade de leitura e interpretação mereceu comentários dos próprios alunos, que reconhecem dificuldades pessoais nos processos de *lecto-escritura*. A situação exposta referenda a existência de um gargalo no Ensino Médio quanto à proficiência da leitura e da escrita dos alunos, defasada em competências e habilidades esperadas para o ingresso no Ensino Superior. Atenta às dificuldades dos alunos, uma das instituições participantes introduziu breve capacitação para o uso da linguagem nas diferentes mídias da plataforma, auxiliando os alunos, mas sem transpor, ainda, as dificuldades verificadas.

Os estudantes esperam que haja diminuição de tarefas e flexibilidade de prazos para entrega de trabalhos, pois o ritmo e a cobrança têm sido obstáculo para alguns e fator de desmotivação e até desistência para outros. Esperavam, ao ingressar, ritmo menos intenso e concessão maior de prazos para a realização de atividades. Mas essa exigência é vista também como fator interveniente positivo na estruturação da autodisciplina e solidez na formação, o que facilitará o bom desempenho futuro. Alunos apontam a metodologia empregada nos cursos como desencadeadora da construção e desenvolvimento de habilidades e competências, rumo à autonomia.

Outra dificuldade dos cursos de graduação a distância é identificada pelos coordenadores de polos e alunos ouvidos nos grupos focais: a incorporação das características regionais e a flexibilidade curricular para o atendimento às realidades locais. Nesse sentido, o coordenador de uma ins-

tituição privada ressalta: “Os cursos devem considerar as questões próprias da cultura e demandas locais, não se pautando por um único modelo, pela padronização”.

Em relação ao currículo e sua organização, apontam para a valorização da base teórica, cuja construção permite a reflexão sobre a prática cotidiana. A maioria dos alunos está em atividades profissionais em escolas ou projetos educacionais e mostram satisfação por compreender e relacionar os saberes que já possuem aos referenciais teóricos em discussão nos cursos.

### 5.7. A relação teoria e prática na organização curricular

Os depoimentos de alunos, coordenadores e gestores apontam para uma problemática que não diz respeito só aos cursos a distância, mas se refere ao curso de Pedagogia nas duas modalidades.

Os espaços para o desenvolvimento das práticas parecem estar circunscritos às atividades dos estágios que, aparentemente, são tratados, de forma geral, na perspectiva do cumprimento de exigências legais. Das oito instituições pesquisadas, somente três declararam ter um projeto de desenvolvimento de práticas elaborado em sintonia com o projeto pedagógico e com elementos constitutivos voltados para especificidades e inovações, ultrapassando as meras condições previstas para a organização e aprovação dos cursos e dirigindo-se para o que Anastasiou e Alves (2004) chamam de transformações por aproximações sucessivas, que consiste em integrar o currículo sem, contudo, romper totalmente com a lógica dominante na organização curricular.

Esses esforços na direção integrativa preanunciam a adesão a novos paradigmas educacionais e a uma nova abordagem da formação profissional.

Os depoimentos mostram que o estágio é importante como parte do exercício da prática nas IFES (três grupos) e nas IPRES (um grupo), entretanto, essas afirmações não valorizam integralmente os estágios como parte do exercício da prática nas demais instituições, o que leva à hipótese de não serem tratados com o devido destaque na organização curricular, ficando restritos ao cumprimento da norma, na metade das instituições investigadas. Tal constatação também se evidenciou no estudo desenvolvido por Gatti e

Nunes (2009) sobre os currículos das licenciaturas na modalidade presencial em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas.

Nas entrevistas, os coordenadores referiram-se, inclusive, mais às facilidades de os estudantes conseguirem local para estagiar, em função das tratativas prévias entre as instituições de ensino e as Secretarias Municipais de Educação, do que às contribuições dessa atividade para a formação dos alunos.

Dessa forma, mesmo um estágio bem organizado não é suficiente para alcançar a construção da prática dos futuros docentes.

Se a prática se constrói, ainda, por meio das trocas no coletivo, entre outros procedimentos, pode-se ter a dimensão do que significa, também, a frequência dos encontros presenciais nos polos. Atente-se para o fato de que, à exceção de dois cursos que exigem frequência, um com presença diária e outro semanal, a troca sistemática entre os pares é possível nos encontros presenciais que ocorrem três ou mais vezes por semana. Esse fato fornece um indicativo de que as interações no curso a distância estão centradas nos encontros presenciais realizados nos polos. A análise relacional realizada com o uso do *software* CHIC mostrou que, na maioria das instituições, as interações com o tutor a distância raramente acontecem, os alunos não sabem informar sobre as interações possíveis e não utilizam ferramentas da internet, fórum, *chat*, *Skype*, *MSN*, redes sociais e videoconferência para trocas de experiências.

Entre as instituições pesquisadas, verificou-se uma em que houve rompimento dos cânones curriculares vigentes, organizando o currículo em temas, sem a estrutura de matriz convencional.

O discurso dos alunos, com maior incidência nas instituições privadas, mostra que há foco na Pedagogia com ênfase na aprendizagem, revelando em alguns momentos a apropriação de terminologia própria desse paradigma educacional, com o uso de expressões como “superação da Educação bancária”, “foco na questão do aluno”, “importância do clima favorável à aprendizagem”, “respeito às características e ao ritmo dos alunos”, “respeito às diferenças”, entre outras.

Esses indícios permitem a inferência de que o currículo, tanto nas instituições públicas como nas privadas, abriga conceitos e concepções educacionais de paradigmas emergentes.

## 5.8. A institucionalização dos cursos

Os resultados de pesquisa são reveladores da forma como foram concebidos os cursos, características, condições de oferta e tendências.

A concepção dos cursos é de autoria dos profissionais da instituição. Em alguns cursos, os autores são docentes da modalidade presencial e, em outros, as equipes são mistas, incluindo professores de EaD de outros cursos de graduação. Parte dos autores do projeto é de docentes em exercício no curso atualmente oferecido.

Os sujeitos manifestam, de modo especial, a expectativa de que as instituições criem canais de comunicação e representatividade para os discentes da EaD, viabilizem trabalhos de divulgação e esclarecimento junto à sociedade civil para diminuir o preconceito com a modalidade e promovam, efetivamente, a institucionalização dos cursos, dando-lhes visibilidade e a mesma importância que atribuem aos cursos presenciais.

As informações apresentadas pelos portais das IES na internet são, muitas vezes, as principais ferramentas utilizadas pelos estudantes para conhecer a proposta do curso, o projeto pedagógico, as mídias empregadas, a matriz curricular, o processo seletivo e outras características dos serviços. No entanto, os portais das IES não se mostraram suficientemente claros e/ou com informações completas para o estudante interessado em uma análise acurada sobre a metodologia e a dinâmica da modalidade de Educação a Distância.

Os portais evidenciam que, nas próprias instituições, as ofertas de cursos na modalidade a distância e presencial ocorrem separadamente. As diferenças ficam destacadas por meio de processos seletivos distintos, matrizes curriculares com alterações nos componentes e carga horária, ausência de ementas, portais com páginas eletrônicas exclusivas para as atividades a distância e, em algumas situações, sem qualquer vínculo com as atividades presenciais.

Entre os aspectos políticos, o que demanda mais urgência, em termos de encaminhamento, é a situação profissional do tutor, seu perfil e vínculo empregatício, conforme foi assinalado, anteriormente, neste relatório. Essa preocupação esteve presente na voz dos interlocutores, sendo objeto de ponderações extensas nos relatos de gestores e entrevistas de coordenação.

nadores. O tema surgiu, também, nos grupos focais, no que diz respeito às competências a serem exigidas para o exercício da função e para a qualidade do processo de ensino.

Entre os aspectos estruturais, chama atenção a posição do polo. Conforme Valente (2011), o polo é um conceito problemático, pois traz implícita a necessidade de dar apoio presencial ao aluno, o que é relativo quando se trata da EaD que faz uso da internet, da tevê digital e de outros recursos que permitem explorar o *estar junto virtual* (VALENTE, 2002) entre os alunos e entre alunos e professores.

Os gestores também ressaltaram que o modelo de polo adotado no Brasil é muito forte e sugere a orientação de modelo único, fortalecido pelos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância que contribuem para estabelecer a qualidade, mas fazem um recorte no que tange ao credenciamento, categorizando gestão, metodologia, material didático, corpo docente e tutoria.

### 5.9. A construção da identidade profissional

Não foram constatadas ênfases nas atividades complementares, mas há certa visibilidade nos trabalhos de conclusão de curso. Alguns desses trabalhos são propostos a partir dos conteúdos estudados nas disciplinas, num esforço de metacognição; outros são focados na experiência de estágios e, em uma das instituições, tratados como temas de seminários pedagógicos presenciais.

Na maioria das instituições públicas, os alunos são incentivados a desenvolver pesquisas e a participar de programas de Iniciação Científica, principalmente em instituições em que o formato do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é por projeto. Porém, há algumas instituições públicas e privadas que não incentivam a pesquisa e não permitem que seus alunos escolham o tema a ser desenvolvido no TCC, deixando de oferecer-lhes oportunidades para desenvolver uma postura reflexiva.

Perpassa pelo discurso dos sujeitos, alunos, coordenadores e gestores, a preocupação com a frequência dos encontros presenciais, oportunidade para trocas necessárias em termos de práticas, possibilidade para o exercício

de construções coletivas, de espaço para reforço da identidade profissional e atualização de vivência acadêmica. Este último ponto constitui, seguramente, um componente significativo para formação dos futuros profissionais.

#### 5.10. Avaliação: instrumento a favor da qualidade

Ouvir os alunos é uma prática disseminada com maior ou menor intensidade nas instituições pesquisadas e, em uma delas, o processo está institucionalizado. As entrevistas dos coordenadores revelaram iniciativas em direção à avaliação interna, porém, parece não haver, ainda, uma cultura avaliativa nas instituições de modo geral.

De acordo com os gestores de alta performance se referiram às avaliações do MEC e as consideraram mais exigentes do que as dirigidas ao ensino presencial. Atribuem o fato à necessidade de regulação por tratar-se de uma modalidade em consolidação, que sofreu prejuízos na imagem com a baixa qualidade de alguns cursos, voltados para a massificação e prevalência de objetivos mercadológicos.

A legislação é muito restritiva em relação à EaD. Os instrumentos de regulação, aplicados para evitar desvios, acabam por se transformar num impeditivo à introdução de inovações.

Os gestores, entretanto, apesar de considerarem as avaliações e as regulações como necessárias, entendem que esses mecanismos acabam por produzir, gradativamente, um único modelo de curso a distância, o que é indesejável, pois não se preservará o espaço para as especificidades locais, para o reconhecimento dos distintos perfis do alunado, dificultando a introdução de inovações curriculares e tecnológicas.

#### 5.11. Desenho dos cursos e a impossibilidade da construção de paradigmas

O cotejamento de dados nas diversas categorias de análises não ofereceu possibilidade de se tratar de um eixo paradigmático para as instituições públicas e outro para as privadas. Há diversos e distintos agrupamentos de opiniões, conforme o tema em análise, tanto em relação aos avanços, como às dificuldades, o que impede a construção de um panorama global do cam-

po estudado, com as características das instituições públicas em um grupo e as das privadas em outro.

Foi constatado que os alunos das instituições públicas e privadas se manifestam sobre a questão do campo da prática, uma das partes essenciais de sua profissionalização, com intensidade semelhante, porém com distintas relevâncias.

As características do curso, evidenciadas pelos alunos, colocam, lado a lado, as instituições públicas e privadas em alguns temas, destacando o trabalho de campo, o conhecimento da realidade do aluno, o estágio como possibilidade de articulação entre teoria e prática, a fundamentação teórica e um maior aprendizado no curso de Pedagogia a Distância em relação ao curso presencial. Em quatro grupos de três instituições públicas, há destaque para o papel social do professor como transformador e o compromisso com a formação da cidadania participativa dos alunos, reforçando a característica política de sua identidade. Por outro lado, em apenas um grupo de uma instituição privada, os alunos abordaram, discretamente, a questão da responsabilidade identitária, apontando que o curso a desenvolve com vistas à prática docente. Esses depoimentos indicam, dessa forma, que a função política do professor está mais presente no discurso dos alunos de instituições públicas.

Nota-se, em relação às instituições privadas, a prevalência de temas relacionados com a preparação para o exercício da sala de aula e os conhecimentos teóricos, enquanto as públicas evidenciam a reflexão sobre a própria prática e a valorização da realidade do aluno. Apesar de nenhum grupo ter se manifestado sobre o trabalho de inclusão de alunos com necessidades especiais e suas implicações políticas, éticas, culturais e técnicas, todos os grupos apontaram para a necessidade do respeito às diferenças, às características e ritmo dos alunos, indicaram a importância do núcleo familiar no processo educativo, além da necessidade de conhecimento sobre alternativas pedagógicas para a solução de problemas de aprendizagem. Esse fato chama atenção para a dimensão política dos currículos instituídos e em ação, que parecem não produzir, no repertório do professor em formação, a preocupação mais incisiva e/ou declarada sobre o assunto e os consequentes desdobramentos da Pedagogia inclusiva, determinados não apenas pela legislação, mas como compromisso ético.

## 6. Tendências

O discurso dos alunos, em todos os grupos, salientou a importância que o curso tem no desenvolvimento da autodisciplina e da autonomia, na formação da identidade profissional, no compromisso com os alunos e na convicção de que estes estão sendo devidamente preparados para o exercício profissional competente.

Como tendências, se pode apontar o gradativo enfraquecimento do preconceito, a partir da inclusão profissional dos egressos e da avaliação dos respectivos desempenhos, somado à divulgação dos cursos e esclarecimentos que as instituições ofertantes possam divulgar.

Outro ponto a destacar como perspectiva de futuro é a intensificação do uso de tecnologias digitais e o domínio de suas ferramentas e mídias pelos futuros ingressantes que, cada vez mais, estão expostos a práticas dessa natureza. Depreende-se que, gradativamente, haverá maior integração e articulação de diferentes mídias sem que se identifique a preponderância de uma determinada no desenvolvimento dos cursos em geral.

Tanto no relato dos gestores, como nas entrevistas com os coordenadores e sínteses dos grupos focais de alunos, observa-se a insistência sobre a importância dos encontros e atividades presenciais, como oportunidade para o fortalecimento da construção da identidade profissional, fator para fidelização ao curso e aprendizagem entre pares.

Inferir-se, também, que haverá mudanças no perfil do público interessado no curso, pois hoje há muitos alunos no exercício da profissão, validando sua ação na escola. Verifica-se que muitos deles estão próximos da aposentadoria e a faixa etária é elevada. Outros são mestres e doutores, buscando formação pedagógica para o exercício da docência. Entre os mais jovens, muitos estão no segundo ou terceiro curso de graduação e, em número mais reduzido, aparecem os egressos do Ensino Médio. É necessário considerar, ainda, que, com o transcorrer do tempo, os quadros profissionais deverão ser repostos e a demanda por professores deverá prosseguir, o que levará à formação de contingentes de novos alunos.

As instituições parecem preferir a repetição de modelos já aprovados pelas instâncias avaliadoras ao investimento em inovações que podem ser

rejeitadas e representar um ônus na sequência de oferta do curso. Do ponto de vista da avaliação interna, observou-se que gradativamente as instituições instalaram procedimentos avaliativos, o que leva à inferência de que a avaliação interna se firma, aos poucos, como oportunidade para rever o percurso, prospectar metas e alicerçar a tomada de decisões.

Outra tendência é o crescimento de vagas do curso de Pedagogia a Distância em instituições públicas, devido à recente oferta de cursos de licenciatura pelos Institutos Federais de Educação Tecnológica.

Destaca-se, ainda, a tendência de uma Educação Aberta e a Distância, a exemplo do que ocorre em outros países, como a Universidade Aberta (*The Open University*) do Reino Unido, cuja proposta de Educação Aberta não se baseia em um modelo único de curso e atividades. Considerando-se que o Brasil não tem uma universidade aberta, e, sim, um programa denominado universidade aberta, embora as análises tenham apontado a dicotomia entre as práticas da Educação Presencial e a Distância, há um quantitativo considerável de docentes que atuam nos cursos das duas modalidades, o que pode levar a uma aproximação entre elas e à criação da modalidade *blended* (articulação entre atividades Presenciais e a Distância), conforme recomendado nos estudos de Means (2010) realizados nos EUA.

## 7. Sugestões

Diante da configuração do panorama do curso de Pedagogia a Distância, das condições da oferta, das características e das tendências identificadas, a título de contribuição final em um esforço de síntese, destaca-se um conjunto de sugestões, as quais podem ser uma referência para as instituições que se dedicam à formação de professores na modalidade a distância:

- Analisar as condições necessárias para que ocorra a institucionalização efetiva do curso, de modo que ele deixe de ser tratado como um projeto temporário.
- Enfrentar a profissionalização do tutor, que se encontra sob forte tensão com um dilema entre o reconhecimento de sua professoralidade e o papel técnico burocrático.

- Reconhecer a relevância da presença do docente na EaD, para interagir com o aluno e orientá-lo em seus estudos.
- Aperfeiçoar a infraestrutura dos polos para oferecer condições adequadas de funcionamento.
- Criar condições institucionais para que os docentes (professores e tutores) tenham maior disponibilidade de tempo para interagir com os demais profissionais das equipes de planejamento, implantação e suporte ao curso.
- Explicitar as ementas para que os alunos conheçam de fato os conteúdos propostos.
- Refinar as propostas do estágio como oportunidade real do exercício de prática orientada.
- Aumentar a oferta de disciplinas e/ou atividades que propiciem o contato com o estatuto da profissão docente para a construção de uma identidade profissional mais contemporânea e fortalecida.
- Preparar alunos e professores para que desenvolvam as competências pedagógicas de uso das tecnologias de informação e comunicação como instrumentos de mediação dos processos de ensino e aprendizagem, preparando-os também para a docência com o uso dessas tecnologias na EaD e na sala de aula presencial.
- Orientar a elaboração de novos projetos de cursos de Pedagogia na modalidade híbrida (presencial e a distância), que integrem a dimensão formativa com as situações de trabalho, fazendo com que estas se tornem objeto de estudos em busca de propiciar a compreensão e a superação dos problemas concretos da sala de aula.
- Cuidar para que os currículos tratem de temas relacionados ao contexto de oferta do curso, incorporando aspectos dos sistemas de ensino do estado e do município, questões relacionadas com a realidade local e com as características e necessidades dos alunos.
- Adotar múltiplas soluções para enfrentar o problema da interiorização efetiva do curso de Pedagogia e, de modo mais amplo, da formação de professores em cursos de licenciatura, deslocando a concentração da oferta das regiões Sudeste e Sul para as demais regiões do Brasil.

- Rever a adoção do modelo UAB, uma vez que a diversidade da realidade brasileira não comporta a adoção de modelo único para todo o país.

As sugestões elencadas certamente não esgotam a amplitude dos dados coletados e das análises realizadas ao longo deste estudo, mas compõem um elenco significativo de pontos a serem considerados na implantação de novos cursos e na melhoria dos cursos existentes, uma vez que o curso de Pedagogia a Distância é uma realidade fortemente presente na formação de professores no Brasil.

## Considerações

O cenário de oferta dos cursos de Pedagogia a Distância, construído a partir da pesquisa documental e de campo, articula dados substantivos que foram entendidos como saliências ou aspectos de expressa e proeminente visibilidade. Seja pela incidência, em determinados aspectos, seja pelas consequências que tal incidência pode provocar do ponto de vista da qualidade da formação de professores e respectivos reflexos em sala de aula, ou, ainda, pelas características do processo da construção da identidade docente e seu correspondente repertório, essas saliências permitem leituras das propriedades constitutivas dos referidos cursos.

As saliências e relevâncias indicam que o curso de Pedagogia a Distância é uma realidade inegável no panorama nacional da formação de professores, cujos problemas mais evidentes se referem às características atuais do curso de Pedagogia, seja qual for sua modalidade, acrescidos da complexidade inerente a um curso a distância no que diz respeito, sobretudo, ao necessário uso de tecnologias como instrumentos mediadores das relações de ensino e aprendizagem, ao papel da tutoria e à escala de atendimento que precisa garantir a qualidade ainda que tenha alta escala de atendimento.

Entende-se que essas saliências podem ser mais ou menos relevantes para os diferentes interessados na temática de formação de professores na qualidade do Ensino Fundamental, para gestores e responsáveis por políticas públicas e privadas em Educação, no âmbito de especificidades socio-culturais e políticas das instituições de ensino. Supõe-se, portanto, que a

relevância pertence ao fórum decisório e à responsabilidade político e social de cada instância, frente aos dados aqui consolidados.

A expectativa é que este trabalho sirva a esses propósitos e abra novos caminhos de investigação para o aperfeiçoamento da formação de professores no contexto da realidade brasileira.

## Referências

- AGUIAR, M. A.; BRZEZINSKI, I.; FREITAS, H. C.; SILVA, M. S. P. & PINO, I. R. “Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da Educação”. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 96 (especial), p. 819-842. Campinas, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 jan. 2012.
- ALMEIDA, M. E. B. “Currículo, avaliação e acompanhamento na Educação a Distância”. In: MILL, D. & PIMENTEL, N. *Educação a Distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EDUFSCar, 2010.
- \_\_\_\_\_. “Tecnologias na Educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios”. *BOLEMA – Boletim de Educação Matemática*, n. 29, ano 21. Rio Claro (SP): Unesp, 2008.
- ALMOULOU, S. & GRAS, R. “A implicação estatística usada como ferramenta em um exemplo de análise de dados multidimensionais”. *Revista de Educação Matemática*, v. 4, n. 2, p. 75-88, 2002.
- ANASTASIOU, L. G. C. & ALVES, L. P. (orgs.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula*. 3. ed. Joinville: Univille, 2004.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED) (org). *Censo Ead. Br: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). *Encontro Nacional da ANFOPE*, 9. Documento final. Campinas (SP); 1998.
- BARRETO, E. “Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações”. In: DALBEN, A. I. L. F. *et al.* (orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BARRETO, R. G. “As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução”. *Educação & Sociedade*. v. 29, n. 104 (especial), p. 919-937. Campinas, out. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 mar. 2012.
- BRASIL/CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CFE nº 252/69*, 1969.
- \_\_\_\_\_. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CFE nº 02/69*, 1969.
- \_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CES nº 133/01*, 2001.
- \_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CES nº 67/03*, 2003.
- \_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP nº 05/05*, 2005.
- \_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CES nº 238/10*, 2010.

- \_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE nº 01/99*, 1999.
- \_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP nº 01/02*, 2002.
- \_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP nº 01/06*, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Constituição Política do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, de 25 de março de 1824.
- \_\_\_\_\_. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, de 24 de fevereiro de 1891.
- \_\_\_\_\_. IMPÉRIO DO BRASIL. *Lei Imperial*, de 15 de outubro de 1827.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA. *Decreto nº 19.851*, de 11 de abril de 1931.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CES nº 670/98*, de 1º de outubro de 1998.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CES nº 887/98*, de 2 de dezembro de 1998.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Portaria nº 301*, de 7 de abril de 1998.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Portaria nº 4.361*, de 29 de dezembro de 2004.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Portaria Ministerial nº 318*, de 2 de abril de 2009.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Portaria Ministerial nº 1.369*, de 7 de dezembro de 2010.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Portaria Normativa nº 40*, de 12 de dezembro de 2007.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (SEED). *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*, 2007.
- \_\_\_\_\_. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Decreto nº 2.494*, de 10 de fevereiro de 1998.
- \_\_\_\_\_. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Decreto nº 2.561*, de 27 de abril de 1998.
- \_\_\_\_\_. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Decreto nº 3.276*, de 6 de dezembro de 1999.
- \_\_\_\_\_. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Decreto nº 3.554*, de 7 de agosto de 2000.
- \_\_\_\_\_. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Decreto nº 5.622*, de 20 de dezembro de 2005.
- \_\_\_\_\_. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Decreto nº 5.773*, de 9 de maio de 2006.
- \_\_\_\_\_. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Decreto nº 5.800*, de 8 de junho de 2006.
- \_\_\_\_\_. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Decreto nº 6.303*, de 12 de dezembro de 2007.
- \_\_\_\_\_. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Decreto-Lei nº 8.530/46*, de 2 de janeiro de 1946.
- \_\_\_\_\_. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Lei nº 5.540*, de 28 de novembro de 1968.
- \_\_\_\_\_. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971.

- \_\_\_\_\_. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Lei nº 10.861*, de 14 de abril de 2004.
- \_\_\_\_\_. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Lei nº 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010.
- CHAGAS, V. *Parecer ao Conselho Federal de Educação nº 251/62*, 1963.
- CUNHA, L. *A universidade temporã: o Ensino Superior, da Colônia à Era Vargas*. São Paulo: Unesp, 2007.
- FELDMANN, M. G. & BRITO, R. G. L. de. “Formando pedagogos: uma arquitetura diferenciada”. *Revista e-curriculum*. v. 7, n. 2, São Paulo, ago. 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/468>>. Acesso em: 7 fev. 2012.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- FREITAS, H. C. L. “A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada”. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100. Campinas, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300026&script=sci\\_arttext#nt17](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300026&script=sci_arttext#nt17)>. Acesso em: 22 maio 2012.
- GATTI, B. A. “Formação de professores no Brasil: características e problemas”. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379. Campinas out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 abr 2012.
- \_\_\_\_\_. & BARRETO, E. S. S. (coords.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.
- \_\_\_\_\_.; NUNES, M. M. R.; GIMENES, N. A. S.; TARTUCE, G. L. B. P. & UNBEHAUM, S. G. “Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos”. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, n. 1. São Paulo: Fundação Victor Civita, maio 2010.
- \_\_\_\_\_. & NUNES, M. M. R. (orgs.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textofcc/arquivos/1463/arquivo-Anexado.pdf>>. Acesso em: 1º jul. 2011.
- GRAS, R. & LARHER, A. “Um exemplo de utilização de uma análise implicativa para o exame de questionários”. *Em Aberto*, ano 14, n. 62. Brasília, abr.-jun. 1994. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/931/837>>. Acesso em: 12 jul. 2011.
- HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

- IANNONE, L. R. “Avaliação institucional: cenários, fundamentação e práticas”. In: CAPELLETTI, I. F. (org.). *Avaliação e currículo: políticas e projetos*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2010.
- LEITE, L.; BARBETA, V. & MUSTARO, P. *Comissões dinâmicas de avaliação de propostas de EaD: abordagem inovadora para a análise de projetos de formação de professores em exercício*. Abed, 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/51200732108PM.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2012.
- LIBÂNEO, J. C. “Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas”. *Educar*, n. 17, p. 153-176. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.
- \_\_\_\_\_. & PIMENTA, S. G. “Formação de profissionais da Educação: visão crítica e perspectiva de mudança”. *Educação & Sociedade*. v. 20, n. 68. Campinas: dez. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000300013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300013)>. Acesso em: 12 jan. 2012.
- MARTINS, A. M. S. “Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX”. *Revista HISTEDBR On-line*, n. 35, p. 173-182. Campinas, set. 2009. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/35/art12\\_35.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/35/art12_35.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2011.
- MEANS, B.; TOYAMA, Y.; MURPHY, R.; BAKIA, M. & JONES, K. *Evaluation of evidence-based practices in online learning. A meta-analysis and review of online learning studies*. U. S. Department of Education – Office of Planning, Evaluation, and Policy Development Policy and Program Studies Service. Center for Technology in Learning, 2010. Disponível em: <<http://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2011.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP. *Censo da Educação Superior 2009*. Resumo Técnico. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 15 mar. 2012.
- \_\_\_\_\_. INEP. *Censo da Educação Superior 2010*. Resumo Técnico. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 15 mar. 2012.
- MILL, D. & PIMENTEL, N. *Escritos sobre Educação a Distância: desafios contemporâneos sob múltiplos enfoques*. São Carlos: EDUFSCar, 2010.
- MORAN, J. M. “Aperfeiçoando os modelos de EAD existentes na formação de professores”. *Educação*, v. 32, n. 3, p. 286-290. Porto Alegre, set.-dez. 2009.
- MOTA, R.; CHAVES, H. & CASSIANO, W. “Universidade Aberta do Brasil: democratização do acesso à Educação Superior pela rede pública de Educação a Distância”.

- In: *Desafios da Educação a Distância na formação de professores*. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006, pp. 13-26.
- \_\_\_\_\_. “Para uma formação de professores construída dentro da profissão”. *Revista Educación*, n. 350, set.-dez. 2009. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.mec.es/re350\\_09.html](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350_09.html)>. Acesso em: 15 dez. 2011.
- NÓVOA, A. “Concepções e práticas da formação contínua de professores”. In: NÓVOA, A. (org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Aveiro (Portugal): Universidade de Aveiro, 1991.
- PRADO, M. E. B. B. & ALMEIDA, M. E. B. “Criando situações de aprendizagem colaborativa”. In: VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B. B. & ALMEIDA, M. E. B. *Educação a Distância via internet*. São Paulo: Avercamp, 2003. cap. 13.
- \_\_\_\_\_. & VALENTE, J. A. “A Educação a Distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica”. In: MORAES, M. C. *Educação a Distância: fundamentos e práticas*. Campinas: Unicamp/NIED, 2002.
- QUARESMA, M. R. “Expansão dos cursos de Pedagogia no Brasil”. *Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil*, 1997. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acerhistedbr/seminario/seminario4/trabalhos/trab047.rtf>>. Acesso em: 19 jan. 2012.
- RIO DE JANEIRO (Província)/ASSEMBLEIA LEGISLATIVA PROVINCIAL DO RIO DE JANEIRO. *Decreto nº 10/35*, 1835.
- SANTONI RUGIU, A. *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SANTOS FILHO, J. C. & GAMBOA, S. S. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 7. ed. Coleção questões da nossa época; v. 42. São Paulo: Cortez, 2009, pp. 107-108.
- SÃO PAULO (Estado). *Lei nº 88*, de 8 de setembro de 1892. Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo.
- SAVIANI, D. “Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas”. *Poiesis Pedagógica*, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan.-jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667>>. Acesso em: 17 mar. 2012.
- \_\_\_\_\_. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- \_\_\_\_\_. “Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos”. *IV Congresso Brasileiro de Formação de Professores de História*. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo01/Coordenada%20>

- por%20Dermeval%20Saviani/Dermeval%20Saviani%20-%20Texto.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2012.
- \_\_\_\_\_. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SCHEIBE, L. “Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa”. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, jan.-abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v37n130/04.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2011.
- SILVA, C. S. B. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SUCUPIRA, N. “O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da Educação”. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A Educação nas Constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Educação pública: administração e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Diretoria Geral de Instituição Pública (Relatório Administrativo), 1935.
- TEIXEIRA, A. S. “O sistema escolar do Rio de Janeiro (DF)” (Relatório de um ano de administração). *Separata do Boletim de Educação Pública*. Ano II, n. 3 e 4, p. 307-370, 1932.
- VALENTE, J. A. “Educação a Distância: criando abordagens educacionais que possibilitam a construção do conhecimento”. In: ARANTES, V. A. (org.); VALENTE, J. A. & MORAN, J. M. *Educação a Distância: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2011.
- VALENTE, J. A. “A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos”. In: JOLY, M. C. *Tecnologia no Ensino: implicações para a aprendizagem*. São Paulo: Casa do Psicólogo Editora, 2002.
- VEIGA, C. G. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.
- VIANNEY, J. “A legislação da Educação a Distância no Brasil: caracterização dos ciclos de mudança na legislação de EAD”. In: DINIZ, E. C.; VAN DER LINDEN, M. M. G. & FERNANDES, T. A. (org.). *Educação a Distância: coletânea de textos para subsidiar a docência online*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

## Sobre os autores

---

### **Ana Paula Ferreira da Silva**

Mestre e doutora em Educação: História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Leciona no Centro de Educação, Filosofia e Teologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie e é assistente de pesquisa (bolsista) pela Fundação Carlos Chagas (FCC).

### **Beatriz Abuchaim**

Psicóloga e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Atualmente, é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC).

### **Beatriz Souza Dias de Olival Costa**

Estudante dos cursos de graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP) e Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

### **Bernardete A. Gatti**

Doutora em Psicologia pela Université de Paris VII, realizou pós-doutorados na Université de Montréal (UdeM) e na Pennsylvania State University (PSU). Docente aposentada da Universidade de São Paulo (USP) e

do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), atualmente, é pesquisadora colaboradora da Fundação Carlos Chagas (FCC) e consultora da Unesco. Membro do Conselho Consultivo do Inep/MEC e do Conselho Administrativo do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e coordenadora da Editoria Científica da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP).

### **Bruna Ribeiro**

Mestre em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Integrante do grupo de pesquisa Educação e Infância: políticas e práticas da Fundação Carlos Chagas (FCC) e professora do curso de Pedagogia da Faculdade Sumaré.

### **Claudia Leme Ferreira Davis**

Formada na Universidade de Stanford (CA – EUA), doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, é membro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), pesquisadora sênior da Fundação Carlos Chagas (FCC), professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), subeditora da revista *Cadernos de Pesquisa* e parecerista ad-hoc de várias revistas acadêmicas em Educação e em Psicologia da Educação. Atua na área de Educação, com ênfase em Psicologia Educacional.

### **Eliana Bhering**

Formada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), especialista em programas para a infância pela Fundação Averroes/Unesco/Ministério da Educação em Amsterdam, Holanda, mestre em Desenvolvimento e Educação Infantil e Ph.D em Educação, ambos pelo Institute of Education, University of London, pós-doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). É pesquisadora sênior da Fundação Carlos Chagas (FCC).

### **Fabiana Silva Fernandes**

Pedagoga e doutora em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) de Araraquara, atuando nas áreas de Política e Administração da Educação.

### **Gisela Lobo Baptista Pereira Tartuce**

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP), mestre e doutora em Sociologia pela mesma instituição. É pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC), tendo desenvolvido pesquisas e publicações sobre os seguintes temas: relação escola-trabalho, jovens, juventude e Ensino Médio. Publicou, em 2010, o livro *Jovens na transição escola-trabalho: tensões e intenções*, pela editora Annablume em coedição com a Fapesp.

### **Juliana Cedro de Souza**

Mestre em Biotecnologia (Microbiologia Ambiental) pela Universidade de São Paulo (USP) e graduada em Ciências Biológicas pela Universidade São Judas Tadeu. Atualmente, é assistente de pesquisa (bolsista) pela Fundação Carlos Chagas (FCC) e auxiliar de projetos educacionais pelo Instituto de Protagonismo Jovem e Educação. Tem experiência em pesquisa microbiológica ambiental, pesquisa em Educação Básica e Gestão Financeira de projetos educacionais.

### **Leila Rentroia Iannone**

Mestre e doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Consultora educacional e diretora da LRI – Avaliação Educacional. Foi membro do Conselho Estadual de Educação (CEE) e assessora da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP).

### **Maria da Graça Moreira da Silva**

Mestre e doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Coordenadora do curso de graduação em Tecnologia e Mídias Digitais do Departamento de Computação e docente do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da PUC-SP. Atua em

projetos de Educação a Distância (EaD) em instituições de ensino, com ênfase na formação de professores para o uso de mídias e tecnologias na Educação.

### **Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida**

Mestre e doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pós-doutora pela Universidade do Minho, Portugal. Docente e atual coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da Faculdade de Educação da PUC-SP. Desenvolve pesquisas sobre Educação a Distância (EaD) e formação para e com o uso de tecnologias na Educação.

### **Maria Malta Campos**

Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP), é pesquisadora sênior da Fundação Carlos Chagas (FCC), professora do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e presidente da ONG Ação Educativa. Publicou livros, capítulos de livros e diversos artigos em periódicos.

### **Marina Muniz Rossa Nunes**

Graduada em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), realizou mestrado e doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da mesma universidade. Atualmente, é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC), membro do corpo editorial da revista *Estudos em Avaliação Educacional* e diretora do Ensino Médio do Colégio Santa Cruz.

### **Nelson Gimenes**

Graduado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP), mestre e doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atualmente é pesquisador da Fundação Carlos Chagas (FCC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em avaliação educacional e formação de professores.

### **Nilma Santos Fontanive**

Mestre e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Coordenadora do Centro de Avaliação da Fundação Cesgranrio, com experiência no desenvolvimento de projetos nacionais de avaliação de alunos, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb e Prova Brasil/Inep/MEC), e em sistemas de avaliação estaduais e municipais. É membro do Comitê Técnico do Todos Pela Educação e do Grupo de Discussão sobre Avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/MEC. É professora do Mestrado Profissional em Avaliação da Fundação Cesgranrio e orientadora de dissertações e teses de mestrado e doutorado.

### **Patrícia C. Albieri de Almeida**

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Taubaté, com mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Realizou o pós-doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Leciona no Centro de Educação, Filosofia e Teologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie e é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC). Atua na área de Educação com ênfase em Didática e Formação de Professores.

### **Ruben Klein**

Ph.D em Matemática pelo Massachusetts Institute of Technology (MIT). Foi pesquisador no Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) e no Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Atualmente é consultor da Fundação Cesgranrio, coordenando as análises estatísticas nas diferentes edições do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb e Prova Brasil/Inep/MEC), e em sistemas de avaliação estaduais e municipais. É membro do Comitê Técnico do Todos pela Educação e do Grupo de Discussão sobre Avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/MEC. Presidente da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave) no período de 2012 a 2013 e Oficial da Ordem Nacional do Mérito Educativo – MEC, 2002.

### **Suely da Silva Rodrigues**

Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), mestre em Tecnologia Educacional pelo Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Nutes/UFRJ) e licenciada em Matemática pelo Instituto de Matemática da UFRJ. Foi tutora de cursos a distância de especialização e capacitação de professores de Matemática da Educação Básica. Atualmente, é tecnóloga educacional do Centro de Avaliação da Fundação Cesgranrio e assistente de pesquisa em diferentes projetos de avaliação educacional nacionais, estaduais e municipais.

### **Yara Lúcia Esposito**

Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e pesquisadora sênior do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (FCC).



<i>Título</i>	<i>Estudos &amp; Pesquisas Educacionais</i> Fundação Victor Civita Nº 3, 2012
<i>Design e Editoração Eletrônica</i>	Negrilo Produção Editorial
<i>Preparação de Texto</i>	Negrilo Produção Editorial
<i>Revisão de Provas</i>	Tainá Nunes Costa
<i>Tipologia</i>	Minion
<i>Formato</i>	16 × 23 cm
<i>Capa</i>	Cartão 250 g/m <sup>2</sup> 4 × 0 cores e laminação fosca
<i>Miolo</i>	Pólen 90 g/m <sup>2</sup> 1 × 1 cores
<i>Lombada</i>	Quadrada colada (PUR)
<i>Número de Páginas</i>	362
<i>CTP, Impressão e Acabamento</i>	Intergraf Indústria Gráfica Ltda.