

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ELOISA MARIA WIEBUSCH

**AVALIAÇÃO EXTERNA:
UM CAMINHO PARA A BUSCA DA
QUALIDADE DA EDUCAÇÃO**

Porto Alegre
2011

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ELOISA MARIA WIEBUSCH

**AVALIAÇÃO EXTERNA: UM CAMINHO PARA A BUSCA DA
QUALIDADE DA EDUCAÇÃO**

Porto Alegre

2011

ELOISA MARIA WIEBUSCH

**AVALIAÇÃO EXTERNA: UM CAMINHO PARA A BUSCA DA
QUALIDADE DA EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em Educação
da Faculdade de Educação da
Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul, como
requisito para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Prof^a Dra. Leda Lísia Franciosi Portal
Orientadora

Porto Alegre
2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

W642a Wiebusch, Eloisa Maria

Avaliação externa: um caminho para a busca da qualidade da
educação / Eloisa Maria Wiebusch. – Porto Alegre, 2011.

152 f. : il.

Diss. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação,
PUCRS.

Orientação: Profa. Dra. Leda Lísia Franciosi Portal

1.Educação - Avaliação. 2. Educação - Qualidade. I. Portal,
Leda Lísia Franciosi. II. Título.

CDD 371.27

Ficha Catalográfica elaborada por
Sabrina Vicari
CRB 10/1594

ELOISA MARIA WIEBUSCH

**AVALIAÇÃO EXTERNA: UM CAMINHO PARA A BUSCA DA
QUALIDADE DA EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em Educação
da Faculdade de Educação da
Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul, como
requisito para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Aprovada, 13 de janeiro de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Profª Dra. Leda Lísia Franciosi Portal - PUCRS
(Orientadora)

Profª Dra. Maria Inês Corte Vitória - PUCRS

Profª Dra. Ledi Schneider - UNIVATES

*Dedico esta dissertação a
Bruno Wiebusch (in memoriam).
Saudades Eternas!*

AGRADECIMENTOS

Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha, e não nos deixa só, porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso.

(Charles Chaplin)

A vida é feita de caminhos. Em cada momento encontramos pessoas especiais. Algumas passaram pelo meu caminho deixando marcas, contribuindo para que acreditasse cada vez mais na educação e continuasse apaixonada pela profissão. São os diferentes caminhos que nos ajudam a crescer como pessoa e profissional.

O caminho da vida se constrói quando caminhamos juntos; e esta dissertação é fruto de um trabalho coletivo, de uma caminhada que não realizei sozinha, pois muitas pessoas fizeram parte desta construção, às quais agradeço de coração.

Em primeiro lugar, agradeço às Forças Divinas, por me concederem coragem, energia para prosseguir, enfrentar os desafios e por iluminarem os meus caminhos.

Ao meu pai, Romário (*in memoriam*), e à minha mãe, Lília, que guiaram meus primeiros passos e oportunizaram ensinamentos que levarei por toda a vida.

Aos meus irmãos, Edgar e Edmilson, e à minha irmã, Eliana, pelo apoio constante.

Ao meu esposo, Bruno (*in memoriam*) companheiro de muitos anos, que muito contribuiu e apoiou para eu poder estudar, vibrando com a conquista do mestrado.

Ao meu querido filho, Maciel, e à minha querida filha, Andressa, razões do meu viver, que sempre compartilharam comigo o trabalho e o estudo, por compreenderem a minha ausência, mesmo que presente.

À minha mais que orientadora, professora Doutora Leda Lísia Franciosi Portal, pelo carinho e compreensão frente às adversidades pelas quais passei. Por ser a grande educadora que é, de uma Inteiraza sem igual. Agradeço sua imensurável contribuição, disponibilidade, indicando caminhos possíveis, abrindo os horizontes para uma Educação de Inteiraza. Suas ideias ficarão para sempre.

Às minhas professoras Ledi e Maria Inês, integrantes da banca examinadora, que tão gentilmente aceitaram o convite. Vocês deixaram marcas em minha trajetória pessoal e profissional pelo exemplo de educadoras que são.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, professores, colegas do mestrado e doutorado, pela partilha de saberes.

À CAPES, pela oportunidade de aperfeiçoamento profissional.

À amiga Rosana, por confiar no meu trabalho e pelas oportunidades a mim concedidas na Escola de Educação Infantil, Secretaria Municipal de Educação e 3ª Coordenadoria Regional de Educação.

À querida amiga Nádia, minha confidente, um anjo no meu caminho, pelo apoio incondicional e o carinho de sempre.

Em especial aos professores que participaram desta pesquisa, pela disponibilidade e valiosa colaboração, parceiros imprescindíveis.

Agradeço de um modo muito particular a todos e a cada um que estiveram presentes nesta caminhada, contribuindo para que eu chegasse a este momento de alegria e emoção, por ter vencido mais uma etapa tão importante da minha vida. Muito obrigada!!!

CAMINHOS... CAMINHOS...

*Caminhos que se foram e vieram
Caminhos em que andei, andeilhei,
Caminhos que por certo ainda me esperam
E por certo caminhos que ainda irei.*

*Sei bem! Estes caminhos muitos eram
Apenas uns atalhos e desviei,
Porém estes desvios só me deram
A certeza de que pouco ainda andei.*

*Andar preciso mais é o que sinto,
Mesmo que haja escarpas e ladeiras
E mesmo em intrigantes labirintos.*

*Talvez, andando assim, eu veja indício
(Por mais que tenha a vista nevoeira)
De quando é uma reta, ou precipício.*

(Jenário de Fátima)

RESUMO

O presente estudo buscou investigar os fatores e as ações que contribuíram para duas escolas situadas em dois municípios do Vale do Taquari estarem entre as cem melhores escolas estaduais, no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul, SAERS de 2007 e 2008. O SAERS destina-se a alunos do ensino fundamental e médio, em termos de domínio de competências e habilidades cognitivas básicas, visando a avaliar, de forma objetiva e sistemática, a qualidade da educação básica oferecida nas escolas gaúchas. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, com entrevistas semiestruturadas, realizadas com professores do ensino médio de língua portuguesa e matemática e com as equipes gestoras (diretores e supervisores). A metodologia de análise dos dados foi a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009). Diversos fatores e ações foram mencionados pelos entrevistados, os quais contribuíram para as escolas estarem por dois anos consecutivos entre as cem melhores do RS, SAERS/2007/2008: trabalho coletivo, em equipe, fruto da contribuição de todos os professores, de todas as disciplinas não só as de língua portuguesa e matemática avaliadas; trabalho diferenciado pelas características diversificadas nele contempladas; envolvimento, empenho, esforço, dedicação, seriedade, responsabilidade dos integrantes da escola; infraestrutura das escolas; ambiente de aprendizagem voltado para humanização; diretor, líder central do processo educacional, tendo como foco do trabalho o sucesso escolar dos alunos; supervisor educacional, mediador e articular do processo educativo, comprometido com a construção do conhecimento de professores e alunos; professor gestor da aprendizagem, protagonista do processo educacional, agente de transformação, de um fazer pedagógico diferente, mediado por atividades diversificadas; funcionário colaborador do processo educativo; aluno com desejo em progredir, em construir o conhecimento dentro e fora da escola, valoriza o aprender, vontade de estudar e estar entre os melhores, ao lado da dedicação e maturidade; pais envolvidos, integrados, parceiros das atividades da escola. Quanto às ações enfatizaram: incentivo para a participação da família; trabalho diversificado de sala de aula numa abordagem interdisciplinar, privilegiando ler, escrever e resolver problemas: desenvolvimento de diferentes projetos, organização de eventos;

investimentos em ações de educação continuada nas propostas das escolas, voltadas para a autoformação. A pesquisa busca contribuir, com indicação de possíveis alternativas para construção de uma escola de qualidade, tanto na avaliação externa como na interna, numa perspectiva de Educação para a Inteiraza.

Palavras-chave: SAERS. Avaliação Externa. Qualidade da Educação.

ABSTRACT

The present study tried to investigate the actions and the factors that contributed for the two schools situated in two municipalities of the Taquari Valley to be among the one-hundred best state schools in the Evaluation System of School Learning in Rio Grande do Sul, the SAERS of 2007 and 2008. The SAERS is for elementary and high school students in terms of competence domain and basic cognitive skills, aiming at evaluating in an objective and systematic way the quality of basic education at 'gaucho' schools (schools in the southernmost state in Brazil). It is a qualitative research, with semi-structured interviews with high school teachers of Portuguese and mathematics, as well as with the managerial teams (principals and supervisors). The methodology of data analysis was the Content Analysis proposed by Bardin (2009). Many factors and actions were mentioned by the interviewees, who contributed for the schools to be two years in a row among the one-hundred best in RS, SAERS/2007/2008: team work, product of the work of all teachers, from all subjects not only Portuguese language and mathematics, which were evaluated; differentiated work due to the diversified characteristics contemplated; involvement, effort, dedication, seriousness, responsibility from the school members, school infrastructure; learning environment turned to humanizing; principal, leader of the educational process, having students' school success as the focus of his work; education supervisor, mediator and articulator of the education process, committed to both teachers and students' knowledge building; teacher learning manager, protagonist of educational process, transformation agent, of making a different pedagogy, mediated by diversified activities, employee collaborator of the educational process; student wishing to evolve, to build knowledge inside and outside school, prizing learning, wishing to study and being among the best, beside dedication and maturity; committed parents, integrated partners to school activities. In relation to actions, they emphasized incentive to family participation; diversified classroom work using inter-subject approach, emphasizing reading, writing and solving problems: the development of different projects, event organization; investments in continuous education actions in school proposals, focusing self-formation. The research tries to contribute, pointing possible alternatives to build a

school with quality, both on the inside and on the outside evaluation, in a perspective of Education to Entireness.

Key words: SAERS. Outside Evaluation. Quality in Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Caminhos Introdutórios	18
Mapa 1 – Brasil, RS, Vale do Taquari	32
Tabela 1 – SAERS	35
Tabela 2 – SAERS	36
Gráficos 1, 2 e 3 – IDEB – Brasil	63
Gráficos 4, 5 e 6 – IDEB – RS	64
Tabela 3 – Desempenho do Brasil – PISA	65
Diagrama 1 – Matrizes de Referência	72
Esquema 1 – BIB - Ensino Médio	72
Escala 1 – Proficiência SAERS	74
Tabela 3 – Padrões de Desempenho Matemática	75
Tabela 4 – Padrões de Desempenho Língua Portuguesa	75
Imagem 2 – Caminhos	134

LISTA DE ABREVIATURAS

AMVAT – Associação dos Municípios do Vale do Alto Taquari
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Portadores de Necessidades Especiais
ASMEVAT – Associação dos Secretários Municipais de Educação do Vale do Taquari
AUPEX – Assessoria Universitária Pedagógica de Extensão
BIB – Blocos Incompletos Balanceados
BR – Rodovia Federal
CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFAP – Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Professores
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CPM – Círculo de Pais e Mestres
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
CTG – Centro de Tradições Gaúchas
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
EDURURAL – Programa de Expansão e Melhoria da Educação Rural
ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FACEL – Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras
FAMURS – Federação das Associações dos Municípios do RS
FATES – Fundação Alto Taquari de Ensino Superior
FEMES – Fundação Estrela da Manhã para o Ensino Superior
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MP4 – Mídia Player
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS – Organização Mundial da Saúde

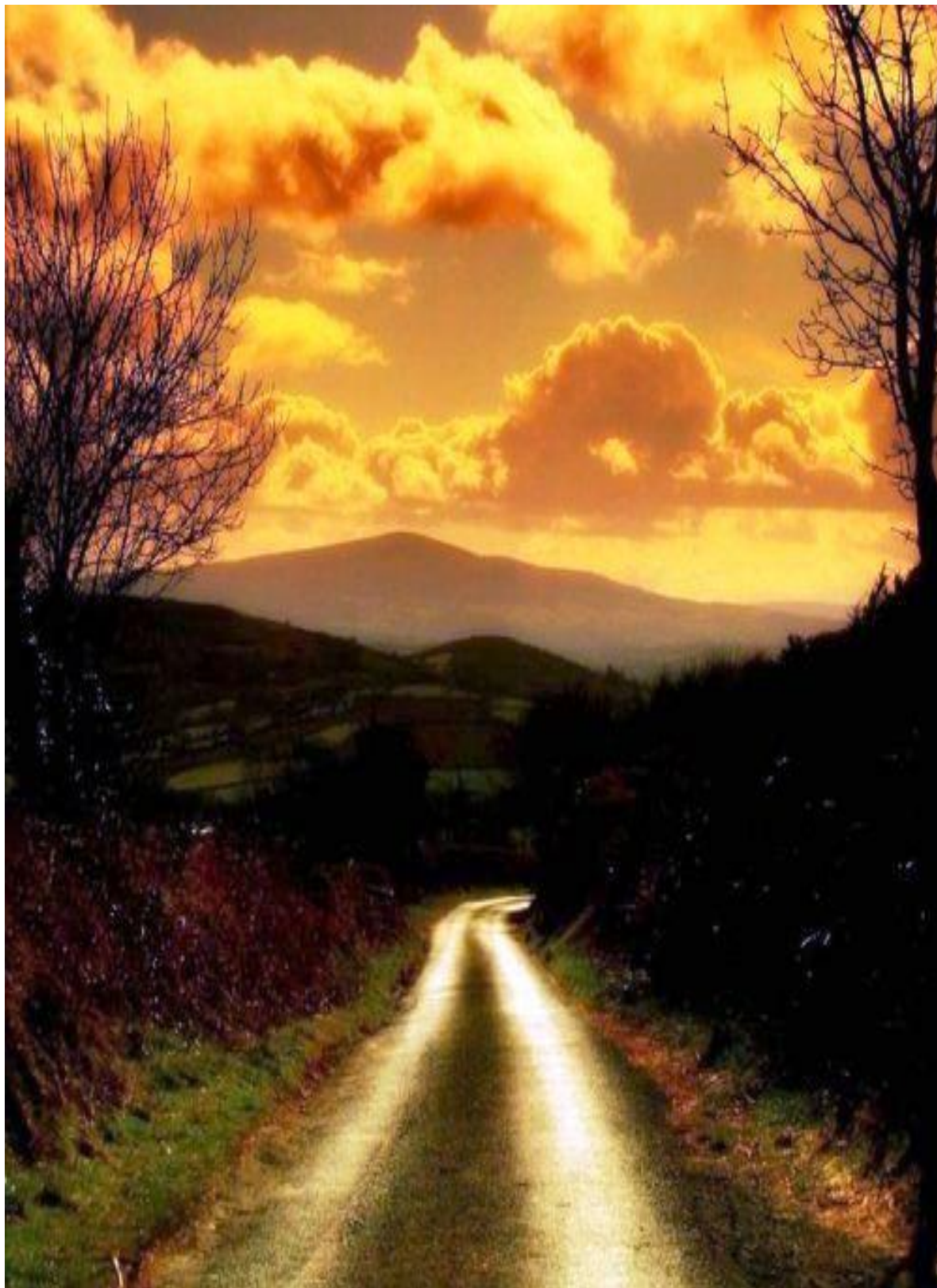
ONU – Organização das Nações Unidas
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE-ESCOLA – Plano de Desenvolvimento da Escola
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP – Projeto Político Pedagógico
PPP – Proposta Político Pedagógica
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RS – Rio Grande do Sul
RST – Rodovia Estadual
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAERS – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
SE – Secretaria Estadual de Educação
SEDUCRS – Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul
SINEPE – Sindicato dos Estabelecimentos do Ensino Privado do Rio Grande do Sul
TRI – Teoria da Resposta ao Item
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIASSELVI – Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIVATES – Centro Universitário UNIVATES

SUMÁRIO

1 CAMINHOS INTRODUTÓRIOS	18
1.1 INTRODUÇÃO	19
1.2 CAMINHOS PERCORRIDOS	20
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	26
2.1 TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA	26
2.1.1 Justificativa do Estudo	26
2.1.2 Problema	28
2.1.3 Objetivo Geral	29
2.1.4 Objetivos Específicos	29
2.1.5 Questões Norteadoras	30
2.1.6 Sujeitos Parceiros nesta Caminhada	30
2.1.7 Contexto de Pesquisa	31
2.1.8 Escolas Pesquisadas	33
2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	36
2.2.1 Análise dos Dados	40
3 AVALIAÇÃO INTERNA E EXTERNA: UM REFLETIR SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA NA BUSCA DO SUCESSO ESCOLAR	44
3.1 INDICADORES SOCIAIS E EDUCACIONAIS	44
3.2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	46
3.2.1 Avaliação da Aprendizagem	48
3.2.2 Avaliação do Desempenho Escolar, em Larga Escala	52
3.3 A AVALIAÇÃO EXTERNA NO RIO GRANDE DO SUL – SAERS	66
4 AVALIAÇÃO EXTERNA: FATORES E AÇÕES INFLUENCIADORES NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	79
4.1 AVALIAÇÃO EXTERNA: UMA POSSIBILIDADE PARA A MELHORIA DA APRENDIZAGEM E AÇÃO DOCENTE	80
4.2 AVALIAÇÃO: UM PROCESSO A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM	121

5 FINAL DA CAMINHADA: POSSIBILIDADES DE NOVOS CAMINHOS	126
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICES	145
APÊNDICE A – Termo de Consentimento	146
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	147
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	148
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	149
APÊNDICE E – Questões da Entrevista	150
APÊNDICE F – Ações de Educação Continuada	151
APÊNDICE G – Dimensões Constitutivas do Ser	152

1 CAMINHOS INTRODUTÓRIOS



Fonte: Site Mural dos Escritores

1.1 INTRODUÇÃO

Não tenho um caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar.

(Thiago de Mello)

A presente dissertação faz parte do trajeto que venho trilhando na educação ao longo dos anos, cercado de inquietações e interrogações. Nesse caminho é importante saber compreender a necessidade das dúvidas e incertezas que surgem, pois são elas que nos movem, que nos fazem buscar, que nos fazem pesquisar, que nos tornam pesquisadores. Tive a oportunidade de percorrer caminhos de saberes fundamentais para a construção desta pesquisa. Entre as muitas alternativas, precisei escolher o rumo que julguei mais adequado a seguir. Valeu a pena trilhar os caminhos desta investigação, da interação estabelecida e do conhecimento construído. Estamos sempre em processo de “*trans-formação*”, somos “*eternos caminhantes*” e isso é a “*boniteza*” da vida. Como afirma Alves (2001, p. 10): “Os caminhos existem para ser percorridos. E para ser reconhecidos interiormente por quem os percorre”.

Espero socializar e contribuir com outras escolas, indicando caminhos possíveis para a construção de uma educação de melhor qualidade, tanto na avaliação educacional externa e na interna como na perspectiva da Inteiraza do Ser.

Compartilho e convido você a conhecer o caminho percorrido e construído nesta dissertação. Não como um trajeto concluído, mas sim como uma estrada possível, na perspectiva de esta seja o recomeço de uma nova caminhada, iluminando novas pesquisas no aprofundamento dessa temática.

Justifico que penso em demarcar o gênero masculino e feminino, mas na impossibilidade de respeitar todas as diferenças de gênero e sexualidade no mundo contemporâneo, optei por deixar no genérico masculino.

1.2 CAMINHOS PERCORRIDOS

Eu acho que a aprendizagem, para uma pessoa, abre o caminho da vida, do mundo, das possibilidades até de ser feliz.

(Visca, 1991, p. 18)

Acontecimentos, fatos, momentos importantes ocorreram em cada ciclo de minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional os quais foram me constituindo, fazendo parte da construção da minha história de vida, tendo nas narrativas que seguem a revelação de aspectos significativos dos caminhos percorridos.

Desde muito pequena vivi cercada de papéis, cálculos, pois meus pais possuíam comércio. O desejo de ser professora veio da minha infância, na qual brincava muito de “escolinha” e sempre tinha que ser a “professora”. Lembro-me dessa época com saudade, pois talvez tenha sido a partir dessas brincadeiras que comecei a ter o encanto pela profissão. Iniciei minha vida escolar cursando a primeira série em um educandário localizado em frente à minha casa. A quinta série cursei em outra escola na qual permaneci até concluir o ensino fundamental. No ensino médio não tinha dúvidas de realizar o Curso Normal pela vontade que me embalava de ser professora e também pelo anseio dos meus pais que diziam ser: “a melhor profissão para mulher e que trabalho não iria faltar por existir escola em todos os lugares”. O Curso Normal foi realizado em um colégio confessional (freiras), na época referência na formação de professores na região do Vale do Taquari. Em 1985, conquistei o grande sonho de ser e estar professora.

Após, por me identificar com a área de matemática, ingressei no Curso de Ciências Exatas e Biológicas, ocasião em que havia somente dois cursos de licenciatura na Fundação Alto Taquari de Ensino Superior - FATES, de Lajeado, atualmente Centro Universitário UNIVATES. Pela falta de horários de ônibus e pela distância de onde morava, tomava três ônibus até chegar à FATES. Na volta caminhava ainda alguns quilômetros para após tomar outro ônibus e viajar mais uma hora e meia. Mesmo com todas as dificuldades em função do transporte e o nascimento dos meus dois filhos durante o curso, cursei outra graduação.

Em 1998, dei asas a um velho sonho e retornei aos bancos acadêmicos, desta vez para cursar Pedagogia na UNIVATES. Como acadêmica, ministrei cursos de capacitação para professores alfabetizadores do Programa Alfabetização Solidária e realizei a supervisão em turmas de Educação de Jovens e Adultos, no município de Cantá, no estado de Roraima, o que se constituiu em uma experiência maravilhosa e com muitas aprendizagens significativas.

Para aprofundar os meus conhecimentos sobre a Educação de Professores, em 2003, matriculei-me no Curso de Especialização em Supervisão Educacional, na UNISC, em Santa Cruz do Sul, por entender que a supervisão exerce um papel fundamental na escola: ser problematizadora das ações desenvolvidas no contexto escolar, para a transformação das práticas pedagógicas e ressignificação do tempo/espaço para a educação continuada, possibilitando maior reflexão sobre teoria/prática no processo de ensinar e de aprender, buscando a melhoria da qualidade da educação. Para Alarcão (2003, p. 65):

A supervisão é uma atividade cuja finalidade visa o desenvolvimento profissional dos professores, na sua dimensão de conhecimento e de ação, desde uma situação pré-profissional até uma situação de acompanhamento no exercício da profissão e na inserção na vida da escola.

Minha caminhada de educadora constitui-se em diferentes realidades nesses anos de magistério, caracterizando-se sempre pela garra, determinação e paixão, na busca de uma educação humanizadora, pois acredito que são as relações humanizadoras que deixam marcas enriquecedoras na alma e no coração. Minha vida profissional teve início em uma escola particular de educação infantil (creche) em uma turma de pré-escola. Em 1990, assumi com uma colega uma escola municipal, na qual fomos as primeiras professoras, tendo depois exercido as funções de diretora por um período de sete anos.

Vivenciei por vários anos a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o exercício de uma prática pedagógica diferenciada, principalmente na alfabetização, atuando por muitos anos na primeira série, alfabetizando quase sempre a todos os alunos. As leituras e os estudos de Paulo Freire, Emília Ferreiro, Jean Piaget, Lev Vygotsky e outros pensadores ajudaram a fundamentar minha prática docente, na qual tenho por princípio que “todos podem aprender”. Procuro

contribuir para “assegurar” a aprendizagem e o sucesso escolar dos alunos, tendo um olhar especial para com os sujeitos da diferença, que não encontram na escola um lugar de produção de múltiplos saberes.

Em janeiro de 2003, assumi a coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Teutônia. Muitos foram os desafios e dilemas vividos pela educação desse município: índices de evasão, repetência, inclusão/exclusão, dificuldades de aprendizagem, educação de professores, entre outros, percebidos sobretudo no momento em que iniciamos com estratégias de educação continuada com as equipes gestoras e professores da rede municipal. Implantamos laboratórios de aprendizagem, em março do mesmo ano, em todas as escolas municipais, o que se constituiu em uma inovação pedagógica no município para “garantir” o sucesso e a permanência de todos os alunos, ressignificando o desejo e o prazer em aprender em um ambiente lúdico e acolhedor. Os laboratórios de aprendizagem foram uma construção coletiva. Sob minha coordenação realizávamos reuniões pedagógicas quinzenais, depois mensais, de estudo, de reflexão e de partilha de saberes com as professoras que ali atuavam. Implantamos também as Classes de Aceleração para a Educação de Jovens e Adultos, para alunos com atraso escolar, defasagem idade-série, que não tiveram acesso à educação em idade regular. Foi uma experiência marcante e de muita alegria poder contribuir para o processo de (re)construção do conhecimento, auxiliando na superação da não aprendizagem. Vislumbrei o prazer de conhecer diferentes cotidianos escolares e de compartilhar da produção de saberes das escolas durante quatro anos na coordenação pedagógica.

Tive a oportunidade, durante seis anos, de atuar, também, como conselheira, vice-presidente e presidente do Conselho Municipal de Educação de Teutônia e como Coordenadora do Fórum Regional dos Conselhos Municipais de Educação do Vale do Taquari. Ressalto a importância dessas funções como articuladoras e mediadoras das questões educacionais com os gestores do poder público municipal, para compartilhar objetivos e responsabilidades na defesa da educação como direito social e fundamental. Os encontros dos Conselhos Municipais de Educação da região da Associação dos Municípios do Vale do Alto Taquari - AMVAT que coordenava mensalmente, sempre em um município diferente, eram momentos de educação continuada, tanto para mim como para os conselheiros no fortalecimento e funcionamento dos Conselhos Municipais de Educação.

Há vários anos venho desenvolvendo ações de educação continuada em Secretarias Municipais de Educação e em escolas para professores por meio de palestras, cursos, oficinas sobre diversos temas referentes à educação. E, mesmo com uma vida profissional intensa, procurei participar de várias entidades atuando nas diretorias, da Associação dos Professores Municipais de Teutônia, Associação de Pais e Amigos dos Portadores de Necessidades Especiais - APAE, Círculo de Pais e Mestres - CPM, CTG Rincão das Coxilhas, entre outras.

Cumprе ressaltar ser concursada na Rede Municipal de Ensino de Teutônia, com dois cargos: um de professora e outro de supervisora educacional, estando desde o ano de 2007 até a presente data cedida para a Rede Estadual. Minha inserção na 3ª Coordenadoria Regional de Educação - 3ª CRE, de Estrela, deu-se em março de 2007, atuando como assessora de gabinete e tutora do Progestão, Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares, na modalidade de Educação a Distância. O curso destinava-se à educação continuada de gestores escolares das escolas públicas de ensino fundamental e médio, com o objetivo de formar lideranças escolares comprometidas com a construção de um projeto de gestão democrática pública, focada no “sucesso escolar” dos alunos. Os encontros presenciais mensais que coordenei, nos anos de 2007 e 2008, foram momentos de educação continuada, de reflexão/ação sobre a gestão, sendo visível o crescimento dos gestores participantes e as mudanças implementadas nas escolas, bem como o meu próprio crescimento pessoal e profissional, sendo uma experiência muito significativa, na qual tive a oportunidade de realizar os encontros sempre em uma escola e conhecer diferentes realidades, constituindo-se em momentos de partilha de saberes da gestão escolar.

Na 3ª CRE, como diretora pedagógica, de julho de 2008 a fevereiro de 2010, organizei e coordenei a educação continuada das equipes gestoras e professores da rede estadual de 91 escolas em 32 municípios do Vale do Taquari. Na referida função, nos encontros que coordenava, ressaltava a importância da gestão escolar para a qualidade da educação, do tempo/espaço para a educação continuada: eram momentos de reflexão/ação, de estudo sobre a ação docente para contribuir no processo de ensinar e aprender. Cabe destacar que realizamos um trabalho sistemático em diversos momentos com as equipes gestoras e os professores, enfatizando a necessidade de mudanças nas práticas docentes e na gestão escolar, para que assumissem a tarefa de “assegurar” a aprendizagem dos alunos, porque

acredito ser esta a função da escola. A atuação na CRE rendeu-me crescimento na minha ação docente, adquiri muitos conhecimentos e conheci a realidade das escolas estaduais do Vale do Taquari.

O desafio de ser professora de professores me fez refletir e ver que precisávamos ter novo olhar para a formação inicial, experiência adquirida atuando no ensino superior com a formação de professores e gestores, supervisionando diferentes estágios, na condição de Professora Tutora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI, na modalidade Educação a Distância, e também como professora convidada em Cursos de Pós-Graduação, em nível de especialização, em Pedagogia Gestora, nas disciplinas de Educação Inclusiva, Gestão Escolar e Supervisão Educacional, da Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras – FACEL, em parceria com a Assessoria Universitária Pedagógica de Extensão - AUPEX.

Com certeza foram e são os meus alunos a ação-reflexão-ação constante na e sobre a minha prática pedagógica e o meu investimento em educação continuada que muito contribuíram para ser a pessoa e profissional que sou hoje. Conforme Freire (1991, p. 58): “A gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Na busca constante de ações em educação continuada, voltadas principalmente para a formação de professores, bem como na minha atuação de professora de professores, também organizando e coordenando a educação continuada de professores, sempre foi um desafio pensar em novas alternativas, por meio de estudos, reflexões e possibilidades pedagógicas para a construção de uma escola de melhor qualidade. Tais desafios levaram-me a procurar universidades que tivessem uma linha de pesquisa específica para a educação de professores, para dar continuidade aos meus estudos. Participei em 2008 da seleção para o Curso de Mestrado, na linha de pesquisa “Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas”, da UNISINOS e também na linha de pesquisa de “Ensino Educação de Professores”, da PUCRS, sendo aprovada nas duas universidades, optando pela PUCRS por ter obtido o primeiro lugar na linha de pesquisa, visando a aprofundar e ampliar os estudos da educação continuada de gestores escolares e professores. O Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, no ano de 2009, passou por uma reorganização de suas linhas de pesquisa, tendo preferido permanecer na linha pela qual ingressei.

Em 2009, ingressei no Grupo de Pesquisa “Educação para a Inteiraza: um (re)descobrir-se” – EduSer, integrante do Pós-Graduação e coordenado pela professora doutora Leda Lísia Franciosi Portal, com o objetivo de aprofundar os estudos sobre a existência e a importância da Inteligência Espiritual na constituição da Inteiraza do Ser, numa proposta de desvelar referenciais que delineassem novos rumos para a educação.

No ano de 2010, em função do Mestrado em Educação, optei por uma licença interesse em vinte horas, estando nas outras vinte horas como supervisora em uma escola estadual, o que vem se constituindo em uma experiência muito gratificante. Passei a “viver a escola”, pois nos últimos sete anos, atuando na gestão educacional de escolas municipais e estaduais, por mais contato que tivesse visitando as escolas, é diferente de estar nela diariamente envolvida. Como afirma Freire (1998, p. 109): “[...] espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’.”

Os diferentes caminhos da vida deixam marcas que influenciam nossas escolhas. Nos percursos que trilhamos no decorrer da trajetória nos constituímos pelos entrecruzamentos vividos na nossa história. É importante refazer e recordar o caminho trilhado, ao mesmo tempo em que deixa saudades, faz reviver toda a caminhada. Para Arroyo (2000, p. 14): “Somos o lugar onde nos fizemos, as pessoas com quem convivemos. Somos a história de que participamos. A memória coletiva que carregamos”.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Sempre se está pesquisando a partir do momento que alguém tem perguntas e procura, com inteligência e método, alguma resposta.

(Brandão, 2003, p. 71)

2.1 TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

2.1.1 Justificativa do estudo

As reflexões sobre as avaliações externas e a educação de professores, foco desta investigação, vêm merecendo cada vez mais atenção e pesquisa, provocando-me muitas inquietações: Qual a real importância da avaliação externa e suas implicações para ações educacionais cotidianas? As escolas utilizam os resultados dessas avaliações para repensar a prática pedagógica? Discutem os resultados no coletivo da escola? Traçam ações e metas para melhorar a educação? Todos os segmentos da escola têm conhecimento dos resultados? Como as ações de educação continuada da equipe gestora e dos professores podem contribuir para a promoção de mudanças na escola? A educação continuada favorece a autoformação dos professores e alunos numa perspectiva de Inteira do Ser? A busca dessas respostas surge carregada de novas perguntas. Se os tempos são complicados, não podemos, contudo, perder a esperança e a capacidade de sonhar. A boniteza do ser professor, dizia Paulo Freire, está na inquietação, na busca constante que o educar desafia.

A avaliação educacional externa em larga escala e a educação de professores estão assumindo, cada vez mais, uma posição de destaque no cenário educacional da sociedade contemporânea. O grande desafio que temos e para o qual precisamos encontrar soluções é a qualidade da educação oferecida aos

nossos alunos. Os indicadores sociais e educacionais mostram que temos um longo caminho a trilhar, a construir, para “garantir” a aprendizagem. A educação para todos e para cada um só faz sentido quando se traduz em aprendizagem de todos e quando ajuda a torná-los pessoas melhores, mais humanas e solidárias, que possam fazer a diferença nessa sociedade. Para tanto, requer muita pesquisa e estudo, por meio de novas “formas de olhar”, voltadas para a construção do Ser na sua Inteiraza, para a construção de outros caminhos para a prática pedagógica, para o ensinar e aprender e para a formação de professores.

Uma educação de qualidade deve buscar o desenvolvimento da Inteiraza dos alunos e professores nas diferentes dimensões que nos constituem: mente (cognição), corpo (físico), coração (sentimentos e emoções) e espírito (sentido e significado da vida) e as ações de educação continuada devem ser baseadas numa perspectiva da autoformação, imprescindíveis para a construção de novo paradigma que valorize a vida e as pessoas para a construção de outro mundo possível, mais humano e feliz.

A investigação proposta por esta dissertação de mestrado tem a ver com a minha trajetória singular no campo da educação, com os afetos em mim produzidos ao longo desses anos como educadora, na busca de uma educação humanizadora e no trabalho realizado na 3ª CRE como diretora pedagógica, que me impulsionaram a realizar esta pesquisa, uma vez que participei e vivenciei a implantação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul - SAERS. Tal avaliação visa, de forma objetiva e sistemática, a avaliar a qualidade da educação básica oferecida nas escolas gaúchas e destina-se a alunos do ensino fundamental e médio, em termos de domínio de habilidades e competências cognitivas básicas.

Em 2007, o primeiro ano da realização da avaliação em larga escala nas escolas estaduais, posso dizer que se resumiu praticamente na aplicação das provas como outras avaliações externas em nível nacional. Em 2008, com a divulgação dos resultados da avaliação (2007) por meio dos Boletins Pedagógicos do SAERS para SE, CRE e escolas, momentos de estudos foram propiciados por meio de encontros, palestras e oficinas. Nas escolas realizaram-se reuniões pedagógicas, entretanto, esse processo aconteceu de forma muito restrita e tímida, pois existia certa rejeição, resistência de alguns professores em função da ausência de uma prática de avaliação do sistema do RS. Não havia o entendimento da

importância, e o motivo para realizar tal avaliação, até porque era o primeiro SAERS e não havia sido construída a cultura da avaliação em larga escala.

Em 2009, antes de chegarem os resultados, começamos, em nível de 3ª CRE, um trabalho intensivo e sistemático, por meio de encontros regionais de estudos com as equipes de supervisão e orientação educacional das escolas estaduais, para conscientização da importância das avaliações externas: uma realidade que veio para ficar. Para a entrega dos Boletins Pedagógicos do SAERS (2008), realizamos encontros por municípios com as equipes gestoras (diretor, vice, supervisor e orientador) e fizemos questão que pelo menos dois professores também participassem para envolvê-los nesta construção. Esses na Jornada Pedagógica de julho, deveriam realizar o trabalho na escola com os professores. Ao longo de 2009, a convite de muitas escolas, realizei palestras sobre o SAERS. Após todo um trabalho realizado, percebemos as mudanças nas escolas, começou-se a ver o SAERS com “outros olhos”. Percebo que atualmente está havendo sua aceitação, tornando-se uma prática de avaliação, pauta de discussões nas reuniões pedagógicas, talvez pelas orientações e subsídios que as escolas recebem junto com seus resultados. É um caminho que está sendo construído, no qual temos uma longa estrada a trilhar.

A Secretaria Estadual de Educação divulgou em 2007/2008/2009 os resultados das “cem melhores escolas estaduais” de cada série/ano avaliado/a no SAERS, para toda a sociedade gaúcha, com notícias nos meios de comunicações.

Várias escolas sob a jurisdição da 3ª CRE nesses três anos estavam entre as cem melhores nas turmas avaliadas, muitas por dois anos consecutivos em língua portuguesa ou matemática, ou nas duas áreas simultaneamente, gerando o questionamento: O que essas escolas estão realizando para estar entre as cem melhores do RS?, o que originou o problema desta pesquisa.

2.1.2 Problema

Que indicadores contribuíram para as duas escolas pesquisadas estarem entre as cem melhores escolas estaduais do Rio Grande do Sul no SAERS de 2007 e 2008?

2.1.3 Objetivo geral

Investigar os fatores e as ações que contribuíram para as duas escolas pesquisadas estarem entre as cem melhores escolas estaduais do Rio Grande do Sul no SAERS de 2007 e 2008.

2.1.4 Objetivos específicos

Identificar os fatores que contribuíram para as escolas investigadas estarem entre as cem melhores do RS na percepção de professores e equipes gestoras;

Identificar as ações desenvolvidas pelas escolas investigadas que contribuíram para entrarem entre as cem melhores do RS;

Analisar como os resultados do SAERS podem e poderão auxiliar a escola para a melhoria do processo educacional;

Socializar e difundir as boas práticas das escolas investigadas, com melhores resultados de aprendizagem de alunos, em outras escolas e a comunidade;

Promover ações que venham a fortalecer a escola como instituição fundamental para a promoção e a qualidade de oportunidade de aprendizagem para todos, oferecendo referenciais que possibilitem (re)avaliação e o aperfeiçoamento de sua proposta pedagógica para os próximos anos.

2.1.5 Questões norteadoras:

Qual a importância da avaliação em larga escala e suas implicações para ações educacionais cotidianas?

Que fatores podem ter contribuído para essas escolas estarem entre as cem melhores escolas estaduais do Rio Grande do Sul no SAERS de 2007 e 2008?

Quais ações a escola desenvolveu com os seus segmentos para estarem entre as cem melhores escolas estaduais do Rio Grande do Sul?

Como a análise dos resultados do SAERS pode e poderá auxiliar a escola para a melhoria do processo educacional?

Qual a repercussão dos resultados do SAERS para os segmentos da escola?

2.1.6 Sujeitos parceiros nesta caminhada

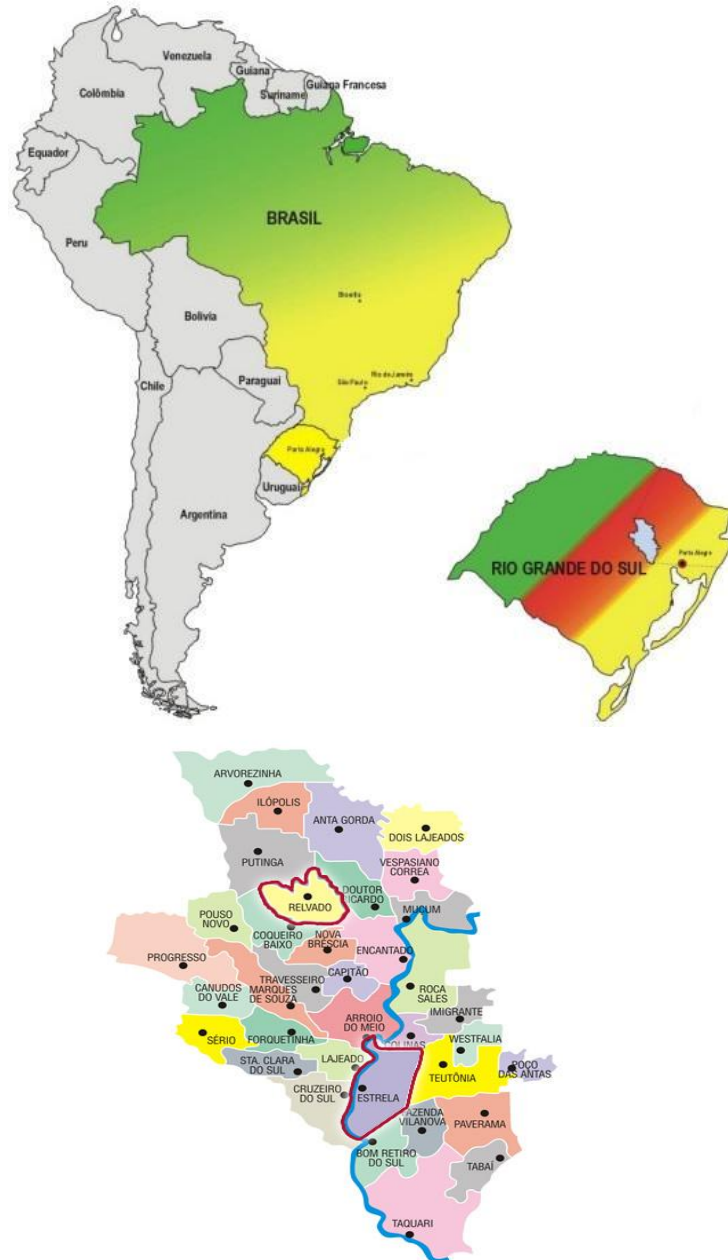
A pesquisa realizou-se com professores do ensino médio de língua portuguesa e matemática e com as equipes gestoras (diretores e supervisores) de duas escolas da rede estadual de ensino da 3ª CRE, situadas em dois municípios do Vale do Taquari, que estão entre as cem melhores escolas estaduais do Rio Grande do Sul, conforme os resultados SAERS de 2007 e 2008. A escolha dessas escolas foi por estarem por dois anos consecutivos entre as cem melhores no SAERS no primeiro ano do ensino médio, tanto em língua portuguesa como em matemática, disciplinas nele avaliadas.

Justifico a escolha dos sujeitos pela importância do professor como o gestor da aprendizagem, do ensinar e do aprender; do diretor como o líder central do processo educacional; e do supervisor educacional como o mediador e articulador do processo educativo, sendo todos imprescindíveis para a construção de uma escola de qualidade. Foram oito professores investigados, dois de língua portuguesa, dois de matemática, dois diretores e dois supervisores, sendo um de cada escola.

2.1.7 Contexto de pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas escolas estaduais de dois municípios do Vale do Taquari: Estrela (origem alemã) e Relvado (origem italiana), uma distante da outra 67 quilômetros e pertencentes à 3ª CRE.

O Vale do Taquari localiza-se na região central do Estado do Rio Grande do Sul e abrange 36 municípios. É uma terra de muitas riquezas entre vales e montanhas, sendo considerado o terceiro vale mais fértil do mundo, com uma população formada principalmente por etnias de origem alemã, italiana e açoriana. A contribuição dos imigrantes deixou marcas em cada um dos municípios, colaborando para sermos a região de destaque que somos em nosso Estado. Os imigrantes alemães e italianos, com suas escolas comunitárias, deram um forte impulso à educação. O Vale do Taquari tem na educação um fator de desenvolvimento para a qualidade de vida de seus habitantes. São aproximadamente 500 escolas nos diferentes níveis e modalidades de ensino, com destaque para o ensino superior do Centro Universitário UNIVATES com mais de 10 mil alunos, além de outras Instituições de Ensino Superior.



Mapa 1 – Brasil, RS e Vale do Taquari

Fonte: Site Agência de Desenvolvimento Regional do Vale do Taquari

A 3ª CRE, com sede em Estrela, criada em 28 de dezembro de 1938, representa a Secretaria Estadual de Educação em 32 municípios do Vale do Taquari. A 3ª CRE coordena a rede estadual de ensino de 91 escolas, com 28 mil alunos, aproximadamente 2 mil professores e mais de 400 funcionários.

Estrela é o segundo município mais antigo do Vale do Taquari. Foi pelo rio Taquari que chegaram os primeiros imigrantes alemães, vindos de São Leopoldo,

por volta de 1856, que desbravaram a mata e colonizaram essa terra. Tornou-se município em 20 de maio de 1876. Atualmente possui 30.628 mil habitantes (Censo de 2010) e dista 113 quilômetros da capital. Estrela é considerada a princesa do Vale do Taquari. O município é um dos poucos do RS que conta com um entroncamento rodo-hidro-ferroviário, devido à presença do Porto de Estrela, de uma ferrovia ligada à Ferrovia do Trigo e das rodovias BR 386 e RST 453 (Rota do Sol). A base de sua economia é a agricultura, pecuária, avicultura, o comércio e a indústria. Estrela ostentou o título de município mais alfabetizado do Brasil na década de 70, apresentando ainda hoje um dos menores índices de analfabetismo do país. O Conselho Municipal de Educação de Estrela foi o segundo criado no Rio Grande do Sul e o primeiro no interior, pela Lei Municipal nº 711, de 16/3/1964. A educação infantil conta com escolas municipais e particulares, existindo para o ensino fundamental 21 unidades escolares, sendo 8 escolas públicas estaduais, 11 públicas municipais e 2 particulares, para o ensino médio 6 escolas, sendo 4 públicas estaduais, 2 particulares. Também conta com uma unidade de ensino superior.

Relvado é um município de origem italiana. Emancipou-se de Encantado em 08 de maio de 1989. Possui 2.155 habitantes (Censo de 2010), distante 180 quilômetros de Porto Alegre. É um município rico em belezas naturais: vales, cascatas, matas nativas e várias grutas formam um belo cenário ecológico. A base da economia é a agricultura e a avicultura. O comércio e a indústria são pouco desenvolvidos. Relvado possui o Conselho Municipal de Educação, quatro escolas municipais até 4ª série/5º ano do ensino fundamental, uma escola de educação infantil e uma única escola estadual de ensino fundamental e ensino médio completo. Para o deslocamento dos alunos do interior até a sede do município, as comunidades contam com o transporte escolar nos turnos da manhã, tarde e noite.

Cumpramos ressaltar que as diretoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndices C e D) autorizando a divulgação do nome dos estabelecimentos de ensino, enfatizando ser uma honra participar da pesquisa.

2.1.8 Escolas pesquisadas

Um das escolas pesquisadas foi o Instituto Estadual de Educação Estrela da Manhã, localizada no bairro Cristo Rei, em Estrela. A história desse educandário começou com a Escola Normal Rural Estrela da Manhã, fundada e mantida pela Arquidiocese de Porto Alegre, em 14 de outubro de 1956. Funcionava em regime de internato exclusivamente masculino, para formação de professores rurais. Além do curso ginásial, a instituição oferecia prática pedagógica, com noções básicas de Técnica Agropecuária, até a promulgação da LDB 5692/71, que exigia formação de 2º grau, não sendo mais reconhecido o título de professor rural com o ensino de 1º grau. Com as mudanças na legislação a escola passou a oferecer o Ensino Superior, instituindo a Fundação Estrela da Manhã para o Ensino Superior - FEMES em convênio com a Universidade de Passo Fundo, promovendo Cursos em Regime Especial de Férias para professores leigos em Licenciatura Curta, encerrando-se em julho de 1976. De 1978 a 1986, a Secretaria Estadual de Educação implantou o Curso de Formação de Professores Leigos de 2º grau. A Associação dos Secretários Municipais de Educação do Vale do Taquari - ASMEVAT solicitou a implantação de um Curso de Magistério para a 3ª Delegacia de Educação, 3ª DE na época, hoje 3ª CRE, com a justificativa da escassez de professores e a necessidade de novos profissionais para atuarem nas comunidades rurais. A então Delegada de Educação, professora Ledi Schneider, empenhou-se e foi autorizado o funcionamento pelo Conselho Estadual de Educação, em 14 de janeiro de 1986. A Secretaria Estadual de Educação em exercício criou o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Professores - CFAP em 30 de maio 1986, com a finalidade de operacionalização de Curso Supletivo em nível de 2º Grau - Habilitação Magistério. Ao longo dos anos, a instituição passou por outras transformações. Em 19 de abril de 2000, foi alterado seu nome para Instituto Estadual de Educação Estrela da Manhã, resgatando o nome original “Estrela da Manhã” dos anos 50. A escolha deu-se por meio de consulta com a comunidade escolar. Atualmente conta com 230 alunos, 23 professores e 16 funcionários.

Trata-se de uma das quatro escolas estaduais da 3ª CRE que oferece a modalidade de Curso Normal. Os alunos são provenientes de aproximadamente 23 municípios do Vale do Taquari, entre outros. A distância inviabiliza o deslocamento

diário, justificando a necessidade da oferta do regime de internato, sendo uma escola de templo integral, oferecendo somente ensino médio na modalidade Normal.

O prédio construído na década de 50 passou por reformas, modificações, adequações do espaço físico para atender a clientela. É um prédio amplo com toda a infraestrutura necessária, laboratório de informática, biblioteca, aparelhos de multimídia. Cada sala de aula dispõe de um computador com acesso à internet para o uso de alunos e professores, entre outros.

Conforme o Projeto Político Pedagógico – PPP, a escola tem como filosofia (2000, p. 6): “Educar, Transformar e Humanizar”. Conforme o PPP (2000, p. 6), “[...] é necessário entender o aluno como um ser integral e não somente alguém para ser instruído”. Destaca-se também a necessidade de “resgatar a magia da condição humana, respeitar as diferenças, criar novas maneiras de saber conhecer, saber fazer, saber conviver e saber ser” (PPP, 2000, p. 7). As reuniões pedagógicas são semanais para os professores e a escola desenvolve vários projetos com seus alunos, busca a participação e o envolvimento dos pais, bem como de todos os segmentos da comunidade escolar. O Instituto Estrela da Manhã é considerado referência na oferta de Curso Normal no Vale do Taquari.

Seguem os resultados, a colocação e o padrão de desempenho da escola em relação às cem melhores escolas do RS no SAERS de 2007 e 2008. Por os resultados do SAERS 2009, terem sido divulgados quando da elaboração deste relatório, acrescentei-os vindo a confirmar o terceiro ano consecutivo dessas escolas entre as cem melhores do RS.

Tabela 1 – SAERS - Instituto Estadual de Educação Estrela da Manhã

DISCIPLINA	SAERS 2007 Colocação Padrão de Desempenho	SAERS 2008 Colocação Padrão de Desempenho	SAERS 2009 Colocação Padrão de Desempenho
língua portuguesa	5º - 278,5	22º - 275,1	36º - 276,6
matemática	33º - 294,6	73º - 287,2	67º - 290,6

Fonte: Elaborada pela autora com base em dados da SEDUCRS 2008/2009/2010.

A segunda escola pesquisada é a Escola Estadual de Educação Básica José Plácido de Castro, localizada no Centro de Relvado. Sua história começou em 1941, com a criação do Grupo Escolar de Relvado. Em 1965 houve a fusão de duas escolas: a Escola Nossa Senhora de Fátima e o Grupo Escolar de Relvado. O nome Grupo Escolar de Relvado foi mantido até 1969. Após foi alterado para José Plácido de Castro, permanecendo até hoje. Porém, ao longo dos anos, a escola passou por várias denominações para adequação à legislação educacional vigente. Atualmente conta com 255 alunos, 20 professores e 7 funcionários.

O atual prédio da escola foi construído na década de 90. É uma edificação ampla com toda a infraestrutura necessária, inclusive com laboratórios de ciências e informática, biblioteca, com aparelhos de multimídia, entre outros.

Segundo a Proposta Político Pedagógica da escola (2006, p. 4), o educandário tem como filosofia: “O ideal por meta. A realidade por estratégia. A educação por compromisso”, De acordo com o PPP (2006, p. 9): “A educação possui caráter permanente. Todos, continuamente, nos educamos. A escola que se preocupa com o futuro e com a formação de seus educandos, precisa alicerçar-se em 4 eixos: trabalho em equipe, busca compartilhada de soluções, relativismo e criatividade”. Os professores têm reuniões pedagógicas quinzenais e a escola desenvolve diferentes projetos com seus alunos, busca a participação e o envolvimento dos pais, bem como de todos os segmentos da escola, seja por meio do Conselho Escolar, Círculo de Pais e Mestres e Grêmios Estudantil.

A Tabela 2 apresenta os resultados, a colocação, o padrão de desempenho da escola em relação às cem melhores escolas no SAERS de 2007 a 2009 do RS.

Tabela 2 – SAERS - E E E B José Plácido de Castro

DISCIPLINA	SAERS 2007 Colocação Padrão de Desempenho	SAERS 2008 Colocação Padrão de Desempenho	SAERS 2009 Colocação Padrão de Desempenho
língua portuguesa	7º - 277,6	17º - 276,6	12º - 285,7
matemática	1º - 341,6	6º - 310,3	20º - 305,5

Fonte: Elaborada pela autora com base em dados da SEDUCRS 2008/2009/2010

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pesquisar é buscar ou procurar respostas para alguma inquietação. Cada resposta leva a novos caminhos e dúvidas. É a dinâmica da vida, pois estamos sempre querendo saber mais, numa procura incessante, construindo saberes sempre provisórios. De acordo com Morin (2002b, p. 59):

Quando conversamos e descobrimos novos arquipélagos de certezas, devemos saber que navegamos em um oceano de incertezas. [...] Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza.

Na visão de Bogdan e Biklen (1994, p. 12):

O interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. [...] O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes, isto é a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas.

A metodologia de pesquisa é o instrumento pelo qual a investigação do problema proposto é viabilizada, a fim de que os objetivos traçados sejam atingidos. A presente pesquisa é de natureza qualitativa. A investigação qualitativa surgiu no final do século XIX. Na metade do século XX ocorreu um desenvolvimento crescente dessa abordagem por via de novos estudos e divulgação. Para os referidos autores (1994, p. 38): “A pesquisa qualitativa tem como alvo melhor compreender o comportamento e a experiência humana. Essa procura entender o processo pelos quais as pessoas constroem significados e descrevem o que são aqueles significados”.

A pesquisa qualitativa possibilita a visão do todo analisando as várias questões de pesquisa. Trata-se de um processo interpretativo e reflexivo que garante mais chances, possibilidades de atingir os objetivos propostos na investigação. Permite fazer descrições detalhadas do objeto pesquisado, da relação entre o pesquisador e o que é estudado, sendo o pesquisador o principal

instrumento. Preocupa-se com questões particulares dos entrevistados, como valores, crenças, concepções, representações, opiniões, e procura aprofundar a complexidade de fatos e processos.

Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51) discutem o conceito de pesquisa qualitativa, apresentando cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva (ou seja, os resultados colhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números);
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Triviños (2008, p. 120) corrobora com essas ideias ao afirmar que:

A pesquisa qualitativa compreende atividades de investigação que podem ser denominadas específicas, mas que também tenham várias características comuns. Esta é uma idéia fundamental, e que pode ajudar a ter uma visão mais clara do que pretendemos realizar, ou seja, quando um pesquisador tem por objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo.

A entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados da perspectiva da pesquisa qualitativa, seu objetivo principal é a obtenção de informações do entrevistado, sendo um momento privilegiado de encontro entre pesquisador e entrevistado, bem como a oportunidade de conhecer a realidade pesquisada.

Na investigação, utilizei como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada e aberta, realizada mediante um roteiro de perguntas previamente elaboradas a partir das questões norteadoras, problema e objetivos da pesquisa. Essa entrevista permite a manifestação livre do entrevistado, valorizando o papel do pesquisador e permitindo um diálogo. A entrevista semiestruturada, segundo Triviños (2008, p. 146):

[...] é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

A entrevista é um instrumento importante que se caracteriza pela interação entre o pesquisador, a pesquisa e os sujeitos; é uma metodologia indicada como mecanismo de validação de resultados na pesquisa qualitativa, possibilita, por meio do diálogo espontâneo, uma fonte riquíssima de informações, um material de extremo valor para a análise. Conforme Lüdke e André (1986, p. 34):

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário.

Corroboram Bogdan e Biklen (1994, p. 137) para os quais:

Não existem regras que possam aplicar constantemente a todas as situações de entrevista, embora possam ser feitas algumas afirmações gerais. O que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente. Ouça o que as pessoas dizem [...] Faça perguntas, não com o intuito de desafiar, mas sim de clarificar.

A realização das entrevistas iniciou-se após a aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê Científico da PUCRS. Em visitas às escolas entreguei o Termo de Consentimento (apêndice A) para a direção, convidando-as a participar, solicitando a permissão para realizar a investigação e informando sobre a pesquisa, da mesma forma ocorreu com os professores (apêndice B). Realizou-se, a seguir, com um professor não participante uma entrevista piloto para referendar a validade do instrumento de pesquisa.

As entrevistas (apêndices E, F e G) foram agendadas com antecedência e realizadas no espaço escolar, bem como registradas por meio de gravação, em aparelho MP4, posteriormente transcritas e analisadas, de caráter sigiloso, confidencial, preservando as identidades e falas dos entrevistados, atendendo ao critério ético da pesquisa. Os entrevistados mostraram-se felizes por participar, demonstrando receptividade e acolhimento. Pretendeu-se que a entrevista fosse além das respostas das questões, que fosse constituído um momento de “parada”,

de ação-reflexão-ação sobre a vida pessoal e profissional dos entrevistados, vindo contribuir para despertar a necessidade de investir em todas as dimensões que nos constituem.

2.2.1 Análise dos dados

Os fundamentos da metodologia de análise de conteúdo e sua utilização em pesquisas da educação foram usados para a leitura, análise e interpretação dos dados, por apresentarem possibilidades eficazes para as pesquisas qualitativas, conforme os pressupostos teóricos da francesa Bardin (2009).

A análise de conteúdo, instrumento de análise interpretativa, é uma das técnicas de pesquisa mais antigas. Os primórdios de sua utilização remontam a 1787, nos Estados Unidos, e sua manifestação como metodologia de estudo deu-se nas décadas de 20 e 30 do século XX, com a expansão das Ciências Sociais. Nas pesquisas na área da Educação, ganhou destaque na década de 1960.

Bardin (2009, p. 44) conceitua análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo compreende um método de pesquisa usado para descrever, analisar e interpretar informações obtidas por meio da coleta de dados, organizados em um documento ou texto. Essa análise objetiva a reinterpretar as mensagens, buscando a compreensão dos significados de aspectos e fenômenos da vida social. Como enfatiza Bardin (2009, p. 45): “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. Procura encontrar o que está escondido nas informações, o conteúdo latente, ou seja, o que não está dito. O conteúdo para a análise pode constituir-se de qualquer material proveniente de comunicação verbal (depoimentos, entrevistas), gestual, visual, documental, entre outras, que expressam significado e sentido.

Em sua forma qualitativa, a análise pretende, por meio da análise do texto, captar o sentido simbólico, a subjetividade, os diversos significados que nem sempre estão expressos. A leitura e a interpretação dos dados coletados realizam-se mediante as concepções do próprio pesquisador, determinando de certo modo, a definição das categorias, contudo, a identificação desse aspecto é uma ação reflexiva do processo, que permite uma elaboração que não recaia na distorção dos fatos observados.

A sistematização dos dados da pesquisa, proposta por Bardin (2009) segue três etapas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A primeira etapa, a *Pré-análise*, é a fase da seleção dos documentos e da organização do material a ser analisado, buscando elaborar “um esquema precioso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2009, p. 121). Os passos da pré-análise são: a leitura flutuante, a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos, a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores e a preparação do material. A *leitura flutuante* é o primeiro contato com os documentos para analisar e conhecer o texto, ou seja, as primeiras leituras das entrevistas. A *escolha dos documentos* consiste em demarcar o universo dos documentos a serem analisados, constituindo-se um *corpus*. A *formulação das hipóteses e dos objetivos* é uma afirmação provisória que vamos conferir, é interrogar-se. A *referenciação dos índices e a elaboração de indicadores* consistem em determinar quais eram os índices (temas) encontrados nos documentos, determinando os seus indicadores por meio de recortes de texto. A *preparação do material* é a preparação formal dos documentos a serem analisados, constituindo-se novos documentos com todas as respostas de cada uma das perguntas.

A segunda etapa é a *exploração do material*, na qual se realiza a leitura dos materiais para identificar os aspectos significativos das entrevistas, a definição das unidades de registro ou unidades de significado para definir as categorias. Para Bardin (2009, p. 127): “Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função das regras previamente formuladas”.

Para chegar às categorias de análise, realizei várias leituras das entrevistas, grifando as palavras ou frases, identificando a presença e a frequência ou a

pertinência em cada entrevista. Após identifiquei as palavras ou frases pela presença ou frequência por entrevistas e após entre as entrevistas, para a elaboração das categorias.

O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação é a última etapa. Nela os resultados significativos possibilitam propiciar inferências. Como refere Bardin (2009, p. 127): “O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”.

Trata-se de uma fase de suma importância porque é preciso realizar a interpretação do texto produzido, fundamentando-o teoricamente, por meio da consulta à bibliografia referente ao assunto, confrontando com as informações coletadas com as inferências do pesquisador e produzindo assim o texto final. Enfim, o texto final dessa pesquisa é resultado da triangulação, ou seja, é desvelado as minhas compreensões, interpretações, das expressões (fala) dos professores entrevistados com o aporte teórico de estudiosos do assunto.

A categorização consiste em analisar as unidades de significado, classificando as informações de acordo com determinados critérios. Para isso, realizou-se a leitura das unidades de significado, verificando outras unidades construídas a partir dos dados coletados. Algumas se aproximam pelo seu conteúdo. Neste momento, procura-se reunir o que se aproxima em termos de significado. O desenvolvimento desse processo não ocorre de forma linear, é cíclico e contínuo, no qual ocorrem constantes revisões e correções. Segundo Bardin (2009, p.145-146) as categorias:

[...] são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão de características comuns desses elementos. [...] Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. É possível, contudo, que outros critérios insistam noutros aspectos de analogia, talvez modificando consideravelmente a repartição anterior.

A identificação dos temas mais recorrentes serve como subsídio para o pesquisador elaborar as categorias. As categorias são o reflexo da realidade, sendo sínteses, em determinado momento, do saber, e emergem da classificação dos

dados analisados. Compreendem o conjunto de todos os elementos que configuram as categorias de análise.

Da análise dos dados, emergiram uma grande categoria: “Avaliação externa: fatores e ações influenciadores na qualidade da educação” e duas subcategorias: “Avaliação externa: uma possibilidade para a melhoria da aprendizagem e ação docente”, e “Avaliação: um processo a serviço da aprendizagem”, as quais são abordadas no quarto capítulo. A seguir apresenta-se a contextualização da “Avaliação interna e externa: um refletir sobre a prática educativa na busca do sucesso escolar”.

3 AVALIAÇÃO INTERNA E EXTERNA: UM REFLETIR SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA NA BUSCA DO SUCESSO ESCOLAR

Podem-se alcançar metas com estratégias diferentes. É preciso que cada escola escolha formas equitativas, preocupando-se com todos seus alunos e não apenas com aqueles cujo desempenho favoreça o alcance mais fácil das metas.

(José Francisco Soares, 2007)

3.1 INDICADORES SOCIAIS E EDUCACIONAIS

Atualmente, no Brasil e no mundo usa-se uma série de indicadores, para mostrar a evolução ou a involução de aspectos primordiais da vida em sociedade, possibilitando a comparação de cada situação com a de outros municípios, estados e países. Por meio de um conjunto de indicadores, podemos ter um retrato mais completo e complexo da conjuntura social do Brasil. Cada indicador tem uma valiosa importância, por possibilitar associar vários outros aspectos para entender a realidade, enfrentar de forma mais eficiente os problemas sociais, promover ações futuras visando à qualificação e melhoria. Os estados e municípios, por meio das Secretarias, podem estabelecer seus próprios indicadores, além dos oficiais, para mostrar a realidade, definir estratégias e ações que precisam implantar.

De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais de 2008, do IBGE, 5,4% das crianças e dos jovens de 8 a 14 anos no Brasil, não sabiam ler e escrever, indicador que sobe para 15,3% no Nordeste e baixa para 3,6% na região Sul. O analfabetismo no Brasil ainda é um desafio que precisamos vencer, embora tenha diminuindo nos últimos anos. Conforme o IBGE, o percentual de analfabetos no Brasil correspondia, em 2009, a 9,7% da população com mais de 15 anos que não é capaz de escrever um pequeno bilhete, seguindo o critério adotado pela UNESCO para definição de analfabetos. Com esses dados temos a realidade, e esses indicadores precisam ser usados para implementação de políticas públicas, para a construção de estratégias, ações e para “assegurar” a alfabetização de todos os brasileiros.

A Constituição Brasileira de 1988 consagrou diversos objetivos sociais a serem atingidos pela ação do Estado e da sociedade, tais como: a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental. Os objetivos podem dar e deram origem a indicadores que permitem averiguar o cumprimento de normas constitucionais. O Brasil é signatário de muitos acordos internacionais, como com a Organização das Nações Unidas - ONU, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, a Organização Mundial da Saúde - OMS. Por meio desses acordos é possível a construção de indicadores e medidas de realização dos objetivos. O responsável por todos os indicadores oficiais é o IBGE, que confere unidade e padronização a todos eles.

O conjunto de indicadores disponíveis permite a construção de índices. Os índices são resultados da associação de diversos indicadores, com metodologias especiais, resumindo vários aspectos em um único número. É o exemplo do Índice de Desenvolvimento Humano - IDH, instituído pela ONU. O IDH é um índice internacional que varia de zero a um (0 a 1) e, quanto mais perto do 1, maior a qualidade de vida no país.

O IDH sofreu mudanças metodológicas no ano de 2010, passando a englobar três dimensões fundamentais: conhecimento (mensurado por indicadores de educação), saúde (medida pela longevidade) e padrão de vida digna (medido pela renda). Divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, o IDH do Brasil em 2010 atingiu 0,699, passando a ocupar a 73ª colocação. Tal resultado superou a média mundial (0,624) e colocou o Brasil no grupo dos países de “alto desenvolvimento humano”. Nosso país foi o que mais aumentou o IDH dos 169 países analisados, mas em educação ficou em 93º lugar. A educação continua sendo o entrave, pois embora o ensino fundamental esteja quase universalizado, a educação infantil, a evasão do ensino médio e a qualidade da aprendizagem persistem como grandes gargalos do sistema, sinalizando ser necessário dar a ela mais atenção. Os primeiros lugares do IDH mundial são a Noruega (0,938), Austrália (0,937) e Nova Zelândia (0,907).

Os novos critérios de cálculo do IDH foram, até a presente data, somente para os países. Para os estados brasileiros, ainda não foi aplicado o cálculo. Nesse sentido, continuam válidos os dados divulgados em 2008 pelo PNUD, ocupando o Rio Grande do Sul o quinto lugar entre as unidades da federação no IDH de 2008, com 0,832.

3.2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A avaliação é uma prática muito antiga, presente desde o início da humanidade, pois o ato de avaliar é inerente ao ser humano. Na vida costumamos estar sempre refletindo sobre nossas ações, fazendo opções, escolhas de acordo com nossos desejos. Não utilizamos notas ou conceitos, simplesmente avaliamos e prosseguimos, estabelecendo as mudanças que julgamos valer a pena. Faz parte da vida diária, é da natureza humana avaliar, julgar, observar. A avaliação “mexe” com a vida das pessoas. E na escola? Nós, partes integrantes da sociedade, como consideramos a avaliação educacional? Como é realizada a avaliação educacional? Que avaliação temos e/ou queremos? Como melhorar a avaliação da aprendizagem para sermos mais felizes?

A análise da etimologia da palavra avaliação nos ajuda a entender melhor sua aplicação na educação. Tem sua origem do latim, *valere*, e significa ter ou dar valor, emitir julgamento de valor, ou seja, avaliar é tomar posição e suscitar ação. Portanto, **avaliação** requer gerar uma ação, é preciso fazer uma ligação entre avaliação e ação.

A partir da segunda metade do século XX, os estudos sobre avaliação foram ganhando cada vez mais destaque, sendo alvo de discussões, reflexões e pesquisas, vindo a constituir-se em um tema muito polêmico e de muitas controvérsias. Trata-se de um assunto que deixa lembranças marcantes, agradáveis ou desconfortáveis. Para Vianna (2000, p. 22):

A avaliação, entretanto, no devenir sofreu transformações e gerou novas construções. É um constante vir a ser na área das ciências do homem, tornando-se uma atividade complexa, fundamentada no pensamento descritivo, analítico e crítico. O seu enfoque não está circunscrito ao aluno e seu rendimento, ao desenvolvimento de atitudes e de interesses, que constituem o produto do processo instrucional que ocorre na escola. O seu interesse se ampliou, mas não ficou no âmbito da microavaliação. Passou a se interessar por grupos de indivíduos (alunos, professores, administradores, técnicos, etc.); projetos e materiais; instituições e sistemas educacionais nos seus mais diversos níveis e competências administrativas, evoluindo, assim, para uma área bem ampla, que constitui o campo da macroavaliação.

Durante muitos anos, quando nos referíamos à avaliação, era quase que exclusivamente da aprendizagem, realizada pelo professor em sala de aula para verificar o que o aluno aprendeu. Atualmente a avaliação externa, em larga escala, está presente nos sistemas e nas escolas, à qual os gestores, professores não estavam habituados. Schwartzman (2005, p. 10) explica que:

Antes, as avaliações eram sempre dos estudantes, individualmente; hoje, busca-se avaliar as instituições, o desempenho dos professores, os métodos de ensino, os programas governamentais de expansão e melhoria da educação e seu impacto; entender os condicionantes sociais dos bons e maus resultados; e identificar procedimentos que possam melhorar os resultados.

Recentemente a situação mudou em função das diversas transformações da sociedade na contemporaneidade. A avaliação educacional passou a ser identificada a partir de duas dimensões: uma interna, avaliação da aprendizagem realizada pelo professor como parte do seu fazer pedagógico, e a outra externa, avaliação do desempenho escolar, em larga escala, de natureza sistêmica, realizada por agente externo à escola. Para Lück (2009, p. 67): “Diretores escolares competentes são, portanto, aqueles que promovem em suas escolas um contínuo processo de acompanhamento dos resultados escolares, seja com dados exclusivamente internos, seja com dados produzidos por referências externas”. Tanto a avaliação interna como a externa precisam estar na pauta das discussões das escolas, para que de fato possam cumprir com o seu papel, para obtenção de resultados efetivos de melhoria da aprendizagem dos alunos.

Penin (2009, p. 23-24) assim reforça a importância da avaliação interna e externa como alternativa para refletir sobre a prática educativa e a necessidade de informar os resultados para todos:

[...] no âmbito interno, possibilita a avaliação como instrumento de ação formativa, levando instituições e os professores a refletirem a respeito de suas práticas e de seus objetivos e, assim, a melhorar sua ação docente e sua identidade profissional. Por outro, em âmbito externo, oferece informações para que tanto os pais quanto a sociedade, especialmente os sistemas de ensino, possam efetivar um relacionamento produtivo com a instituição escolar. Apurar os usos da avaliação, comparar resultados e comportamento de entrada dos alunos em cada situação e contexto social e institucional é da maior importância para não homogeneizar processos que são de fato diferentes.

Em nenhum outro momento da história se deu uma importância tão grande à avaliação como agora, nunca se falou tanto em avaliação, ampliando-se de avaliação da aprendizagem, interna para a externa, institucional, de desempenho docente, entre outras. A avaliação tornou-se um tema complexo e, ao mesmo tempo, de destaque no cenário da educação brasileira revelando-se um importante instrumento para a melhoria da qualidade da educação. Como afirma Becker (2010, p. 3):

A avaliação não é um fim em si mesmo, mas um instrumento que deve ser utilizado para corrigir rumos e pensar o futuro. É crucial assegurar que, juntamente com as informações que a avaliação fornece, sejam criados e utilizados instrumentos que contribuam substancialmente para a solução dos sérios problemas sociais que afetam a população em idade escolar.

3.2.1 Avaliação da aprendizagem

Desde o surgimento da instituição escolar, a avaliação é utilizada para verificar a aprendizagem dos alunos. Avaliação e Educação sempre andaram de mãos dadas. Os primeiros estudos, nos Estados Unidos, criticavam o subjetivismo existente na avaliação. Para Perrenoud (1999, p. 9): “A avaliação não é uma tortura medieval. É uma invenção mais tardia, nascida com os colégios por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória”. As primeiras iniciativas de avaliação formal no mundo surgiram muito precariamente no final do século XVII. A partir do século XVIII, especialmente na França, a avaliação começa a ter procedimentos mais estruturados com a aplicação de testes escritos em substituição aos com predominância na oralidade. Com a Revolução Francesa, foi ampliado o acesso à educação básica e, após a Revolução Industrial, a avaliação passou a se desenvolver tecnicamente na busca de eficácia.

Ao longo dos anos, a avaliação tem servido para classificar, selecionar os alunos, como forma de promoção, criando mecanismos de repressão, de punição, de coerção disciplinar e de humilhação. Segundo Dias Sobrinho (2002, p. 21):

A expressão 'avaliação educacional' apareceu somente em 1934, usado pela primeira vez por Tyler. A tarefa básica da educação era cumprir os objetivos que eram previamente estabelecidos, com base nos recursos e crenças da ciência positivista da época e em função das necessidades econômicas e sociais que, de modo especial, os Estados Unidos experimentavam. A avaliação deveria averiguar o quanto os estudantes individual e coletivamente conseguiam demonstrar, isto é, segundo a concepção de educação então dominante, que mudanças de comportamento se podiam observar ao final de um determinado processo, tendo em vista os objetivos estabelecidos.

No Brasil, os questionamentos sobre a avaliação da aprendizagem remontam ao início da década de 1970, logo após a criação da LDB 5.692/71. Em um segundo momento, o foco da avaliação recaiu sobre o currículo, mais ou menos nos anos 1980. Até então predominava a avaliação quantitativa, embora a introdução de "conceitos", em substituição às "notas", já estivesse em vigor oficialmente desde 1973, por meio do Parecer 1350 do Conselho Nacional de Educação. Os professores, sem uma orientação clara da função da avaliação, transformavam os conceitos em notas. A avaliação qualitativa começou a ser discutida academicamente, por volta de 1978.

Nos anos de 1980, fundamentalmente os estudos sobre a avaliação da aprendizagem expressavam os altos índices de reprovação, manifestando o caráter classificatório e excludente da avaliação. Ainda hoje o ato de avaliar serve para aprovar ou reprovar alunos, constituindo-se em uma prática presente nas nossas escolas, e está na mentalidade de muitos professores, alunos, pais e da sociedade como um todo.

Na década de 90 surgem muitos debates e políticas de enfrentamento ao fracasso escolar, com o objetivo de repensar a função da avaliação da aprendizagem, visando à melhoria da qualidade do ensino. As discussões sobre o caráter quantitativo ou qualitativo da avaliação escolar persistem até hoje. Muitos professores confundem avaliação continuada, aceleração de estudos, correção de fluxo escolar com promoção automática, quando a avaliação é um meio de transformação, de crescimento de alunos e professores.

A Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96 estabelecem que a educação é um direito de todos, portanto todos os alunos têm o direito de aprender, e é obrigação da escola ensinar a todos. Não dá para condenar ao fracasso justamente quem mais precisa aprender.

De acordo com a LDB 9394/96, no artigo 24, inciso V, a verificação do rendimento escolar deverá observar: “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. A LDB avança ao preponderar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, devendo ser contínua e cumulativa, não em momentos isolados do resto do processo, oportunizando a obrigatoriedade dos estudos de recuperação durante todo o ano letivo. Na prática das escolas é essa avaliação que acontece? Os estudos de “recuperação” ocorrem? São para recuperar notas ou conhecimentos?

Na maioria das escolas, a avaliação ainda acontece para julgar e não para saber o que os alunos já sabem e propor intervenções pedagógicas, significativas, prazerosas, valorizando e partindo dos conhecimentos prévios. Segundo Luckesi (1995, p. 45): “A avaliação implica a postura do ver, julgar para agir”. Para garantir a aprendizagem, o agir não pode ser deixado para depois, precisamos investigar, questionar e agir, buscando a construção do conhecimento.

Pensar os sujeitos que não estão aprendendo aquilo que a escola quer ensinar, como e quando ela propõe as aprendizagens, como ocupando uma posição de “não aprendizagem”, é diferente do que o situar numa condição natural e essencial de “não aprendizagem”. Historicamente, na escola não se pode errar. Os professores não encaram as falhas como erros construtivos, como um passo necessário para a construção do conhecimento, como ponto de reflexão na busca de alternativas e desafios para novas construções. Como enfatiza Hoffmann (2002, p. 27): “A avaliação escolar, hoje, só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para melhorar a aprendizagem”.

Apesar dos grandes avanços, a avaliação não superou ainda seu caráter reducionista, autoritário, com função seletiva e excludente, na qual são comparados desempenhos e resultados, não objetivos a serem atingidos. A avaliação ainda é instrumento de controle, de fiscalização e de punição. Para Vasconcellos (2005, p. 20): “Os alunos não estão aprendendo e a escola não está mudando”. É necessário adotar medidas efetivas de mudanças que levem a transformações em benefícios dos alunos, motivo principal da escola.

“A avaliação da aprendizagem é uma das dimensões mais exigentes do complexo processo educativo”, afirma Grillo (2010, p. 17). Cada aluno necessita

aprender o máximo dentro de suas possibilidades, ritmos, respeitando sempre as individualidades, singularidades e diferenças. É jamais omitir dificuldades; é investigar, investir e levantar caminhos para a superação das mesmas; oferecer diariamente a esperança para aqueles que caminham num ritmo diferente, mas que podem aprender, se forem oferecidas oportunidades, viabilizando assim a permanência e o sucesso dos alunos. O sucesso escolar é compromisso de todos os atores da escola e, também, das mantenedoras. Fernandes e Freitas (2008, p. 21) asseguram que:

Se entendermos que os estudantes aprendem de variadas formas, em tempos nem sempre tão homogêneos, a partir de diferentes vivências pessoais e experiências anteriores e, junto a isso, entendemos que o papel da escola deva ser o de incluir, de promover o crescimento, de desenvolver possibilidades para que os sujeitos realizem aprendizagens vida afora, de socializar experiências, de perpetuar e construir cultura, devemos entender a avaliação como promotora desses princípios, portanto, o seu papel não deve ser o de classificar e selecionar os estudantes, mas sim o de auxiliar os professores e estudantes a compreenderem de forma mais organizada seus processos de aprender e de ensinar. Essa perspectiva exige uma prática avaliativa que não deve ser concebida como algo distinto do processo de aprendizagem.

O professor precisa estimular as descobertas no mundo do conhecimento para que alunos historicamente com dificuldades de aprendizagem possam (re)descobrir o prazer em aprender e assim desenvolver plenamente seu potencial. O objetivo da avaliação é buscar o sucesso do aluno, e não classificar os que não sabem. A avaliação da aprendizagem é uma das tarefas mais difíceis para os professores. Para que seja a mais justa possível e para que não haja prejudicados, precisa servir também para o docente refletir sobre sua prática pedagógica. Deve acontecer por meio da ação-reflexão de todos os envolvidos no processo, para que seja instrumento de transformação, de inclusão, de emancipação, na busca do sucesso escolar de todos os alunos. O compromisso principal da avaliação emancipatória, conforme Saul (2001, p. 61): “[...] é fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua ‘própria história’ e gerem suas próprias alternativas de ação”.

3.2.2 Avaliação do desempenho escolar, em larga escala

A ideia de avaliar os programas e sistemas educacionais remonta ao século XIX, sendo exemplos encontrados dessas primeiras iniciativas na Inglaterra, Irlanda e Estados Unidos. A primeira experiência identificada como avaliação em larga escala, foi realizada em Massachusetts, nos Estados Unidos, a qual avaliou o desempenho de estudantes e fez comparações com escolas da região. Assim foram acontecendo em outras partes do mundo as primeiras avaliações de programas, sistemas educacionais que diferem em objetivos e funções comparadas às que são realizadas hoje. As avaliações externas prosperaram em todo o mundo. A partir dos anos de 1960, Inglaterra e Estados Unidos tiveram uma forte preocupação com a qualidade da educação, passando a avaliação dos sistemas a ser um ponto de destaque nas propostas de políticas públicas de vários países.

No Brasil, o caminho percorrido para levantar dados sobre a educação até chegar à construção de um sistema de avaliação foi longo. Começou por volta de 1906, por meio de um levantamento de dados sobre os níveis de ensino. A primeira experiência brasileira, realizada em 1931, por Anísio Teixeira, foi uma medição da aprendizagem sobre conhecimentos de leitura e cálculo nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Pela necessidade de ampliação da escola, que exigia mudança nos padrões de qualidade, quando se impôs a escola para todos, existiram algumas iniciativas isoladas de avaliação que começaram a se desenvolver nos anos 60.

Com a ampliação da escolaridade e a preocupação com a qualidade da educação surgiu a necessidade de avaliar os sistemas de ensino. O interesse pela avaliação sistêmica na organização do setor educacional brasileiro, manifestada desde os anos 30, serviu de esboço para a pesquisa e o planejamento, dando as bases para a elaboração da proposta do sistema nacional de avaliação. Em meados da década de 80, a avaliação em larga escala se organizou e se consolidou no Brasil, passando a assumir uma nova centralidade, como um dos eixos estruturantes das políticas públicas, em geral, e das educacionais. Como enfatiza Freitas (2007, p. 51):

Constatou-se que foram necessárias mais ou menos cinco décadas para que a avaliação (externa, em larga escala, centrada e com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino) viesse a

ser introduzida como prática sistemática no governo da educação básica brasileira. O interesse estatal pela avaliação, mesmo presente desde os primórdios da pesquisa institucionalizada e do planejamento educacional no Brasil (anos de 1930), somente ao final dos anos de 1980 culminou no delineamento de um sistema nacional de avaliação e informações educacionais e estas ao planejamento da área.

A primeira experiência de avaliação do desempenho escolar deu-se no âmbito do Programa de Expansão e Melhoria da Educação Rural - EDURURAL, nos anos de 1981, 1983 e 1985, nos estados do Ceará, Piauí e Pernambuco, no qual se avaliaram alunos de 2ª e 3ª séries do ensino fundamental, em língua portuguesa e matemática, de 603 escolas rurais, sendo o programa financiado pelo Banco Mundial em parceria com o governo federal.

A procura pela melhoria do rendimento escolar fez o MEC, por meio do INEP, realizar em 1987 e 1989, o Sistema de Avaliação do Ensino Público de Primeiro Grau – SAEP. Para coletar informações sobre os problemas escolares por meio desses programas surgiu a necessidade da avaliação externa para a implementação de políticas educacionais. Nesse sentido, afirma Vianna (2002, p. 6) que:

Todas essas avaliações criaram uma atmosfera propícia ao surgimento do SAEB, na década seguinte, porque ficou evidenciado que avaliação não visa a punir, mas a identificar problemas e a propor soluções a serem imediatamente concretizadas, mas que nem sempre ocorrem.

Na Constituição Federal de 1988, a avaliação educacional é tratada de forma associada à qualidade da educação. No artigo 206, inciso VII: “garantia de padrão de qualidade”, figura como um dos princípios basilares do ensino. No artigo 209, a “avaliação da qualidade pelo poder público” aparece como condição do ensino livre à iniciativa privada. Já no artigo 214, ao tratar do Plano Nacional de Educação, indica como um dos resultados pretendidos, no inciso III, a: “melhoria da qualidade do ensino”.

A avaliação externa, também chamada de avaliação em larga escala ou sistêmica, é uma modalidade desenvolvida no âmbito de sistemas de ensino, visando, especialmente, a subsidiar políticas públicas na área educacional. No Brasil se intensificou nos anos de 1990, a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março daquele ano. A

conferência definiu uma orientação nova e ousada em matéria de educação ao afirmar: “Todas as pessoas – crianças, jovens e adultos – devem poder se beneficiar de oportunidades na esfera da educação, tendo em vista satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem”. É de suma importância toda a sociedade estar envolvida com a qualidade da educação conforme a Declaração de Jomtien: “Se quisermos ter educação de qualidade para todos, teremos de ter todos pela qualidade da Educação”. No seu artigo 4, enfatiza a necessidade de dar ênfase à aprendizagem. Nesse sentido:

[...] a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem [...] a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho (DECLARAÇÃO DE JOMTIEN, 1990).

Outro marco importante foi o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, de Jacques Delors. Desde o início dos trabalhos, os membros da Comissão compreenderam que seria indispensável, para enfrentar os desafios do século XXI, assinalar novos objetivos à educação, em função do contexto planetário de interdependência e globalização. Uma nova concepção de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo, revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isso supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados, e passasse a considerá-la em toda a sua plenitude, na realização da pessoa, na sua totalidade.

Na LDB 9394/96, artigo 9, os incisos V e VI tratam da incumbência da União, em colaboração com estados e municípios, da necessidade de “concentrar a atenção na aprendizagem”, para os dispositivos da avaliação nos diferentes níveis do sistema educacional:

Art. 9 [...]

V – coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação.

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

O Plano Nacional de Educação - PNE 2001/2010 estabeleceu objetivos e metas para cada nível e etapa de ensino. Entre as principais metas estavam a melhoria da qualidade do ensino, sendo redigidos para o ensino fundamental 30 objetivos, dos quais merece destaque o número 26, que estabelece a necessidade de um programa de monitoramento de desempenho dos alunos ao definir a necessidade de:

Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas de avaliação dos Estados e Municípios que venham a ser desenvolvidos (BRASIL, 2001, p. 52).

Uma ampla mobilização de educadores e da sociedade civil promoveu o debate em todo o país, por meio de conferências municipais, estaduais, ao longo do ano de 2009, sobre os rumos da educação brasileira, em preparação para o maior acontecimento histórico para a discussão de Políticas Públicas Educacionais do Brasil, a Conferência Nacional de Educação – CONAE, que aconteceu em Brasília, no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, com a presença de representantes de todos os estados. O resultado dessa construção coletiva está consolidado no “Documento Final”, que apresenta diretrizes, metas e ações, por meio de seis eixos temáticos, nos quais ressaltou o eixo 2, da “Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação”, para a organização da educação nacional e para a construção do novo Plano Nacional de Educação 2011/2020.

Aliada aos processos de gestão e ao estabelecimento dos padrões de qualidade situa-se a avaliação da educação e a necessária articulação entre a concepção de avaliação formativa, indicadores de qualidade e a efetivação de um subsistema nacional de avaliação da educação básica e superior (BRASIL, 2010, p. 52).

A discussão dos problemas da educação básica no Brasil tem sido marcada, nos últimos anos, pela divulgação de informações do sistema de avaliação externa, centralizada, com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino, que mostram resultados insatisfatórios e alimentam polêmicas em diferentes espaços, e sobretudo na mídia, acerca das políticas públicas e de gestão. As

avaliações educacionais em larga escala nos mostram a situação caótica da educação brasileira, nas redes públicas e particulares de ensino. O grande desafio que temos, para o qual necessitamos encontrar soluções, é a eficácia da escola. Precisamos da união dos poderes públicos, de toda a sociedade, de políticas públicas, de uma ação coletiva para reverter a triste realidade do insucesso escolar.

Visando à melhoria da qualidade da educação, a avaliação externa em larga escala busca avaliar o desempenho dos alunos em determinados momentos da escolarização, por meio de fatores associados, testes de proficiência, questionários contextuais, diagnóstico do sistema de ensino. É um instrumento significativo que oferece subsídios para a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas públicas de educação no Brasil, e também para a gestão da educação em nível de sistemas estadual e municipal em suas respectivas escolas. Esse tipo de avaliação é importante, pois recolhe indicadores comparativos de desempenho que servirão de base para futuras tomadas de decisões no âmbito da escola e nas diferentes esferas do sistema educacional. Existem três propósitos da avaliação nos sistemas de ensino, como afirma Depresbiteris (2001, p. 144): “Fornecer resultados para a gestão da educação, subsidiar a melhoria dos projetos pedagógicos das escolas e propiciar informações para a melhoria da própria avaliação, o que a caracteriza como meta-avaliação”.

As avaliações em larga escala são realizadas por meio de testes padronizados, sendo ponto essencial a definição de competências e habilidades, que devem ser construídas para a população selecionada. Competências e habilidades pertencem à mesma família, “andam juntas”, dá para dizer que são inseparáveis da ação, pois para sermos competentes temos que ter várias habilidades. A diferença é determinada pelo contexto. A competência é mais geral em relação à habilidade, pode ser construída por um conjunto de habilidades. A competência é um conjunto de conhecimentos, saberes para resolver uma situação com êxito. De acordo com Perrenoud (2000, p. 15): “competência é a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação.” Já habilidade é o saber fazer na prática por meio das competências adquiridas, que se transformam em habilidades. Para Macedo (2009, p. 28): “[...] as habilidades são as que possibilitam aprender os conteúdos disciplinares, ou seja, observar, identificar, comparar, reconhecer, calcular, discutir, definir a ideia principal, desenhar, respeitar, consentir, etc.”

O foco da avaliação em larga escala não é o conteúdo das disciplinas em si, mas a capacidade de o sujeito realizar determinadas tarefas por ter-se apropriado de um conhecimento. São avaliadas competências e habilidades construídas, a capacidade de mobilizar um conjunto de conhecimentos para realizar determinadas ações. Para Abreu (2007, p. 5):

A avaliação externa da aprendizagem tem como objetivo obter dados sobre o desempenho dos alunos quanto ao desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas necessárias à sua inserção e participação na vida social, cultural e econômica da sociedade atual.

A utilização dos resultados das avaliações mostra-se como um recurso eficiente para representar o rendimento de um sistema e a busca de intervenções para avançar, por meio de novas estruturas arquitetadas no coletivo. Precisamos aprender a usar os resultados a favor da escola indo nessa direção nos dias de hoje. Conforme Castro (2009, p. 7):

Se é verdade que o Brasil avançou na montagem e consolidação dos sistemas de avaliação, é também verdade que ainda não aprendemos a usar, de modo eficiente, os resultados das avaliações para melhorar a escola, a sala de aula, a formação de professores.

As avaliações externas podem assumir diferentes formas, em função de objetivos variados: autoavaliação, certificação, credenciamento ou seleção, diagnóstico e prestação de contas. Quando se procura verificar como está funcionando determinado programa educacional, o diagnóstico pode ser construído de diferentes modos de aferição, sejam as avaliações formativas e somativas, efetuadas externamente e com o foco no sistema de ensino.

A implantação dos sistemas de avaliações educacionais no Brasil foi uma política que avançou, nos últimos anos, em todos os níveis e modalidades de ensino. Várias avaliações em larga escala são promovidas pelo MEC/INEP para educação básica e o ensino superior, que englobam diferentes programas, tais como: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA, o Sistema Nacional de Avaliação da

Educação Superior - SINAES, a Prova Brasil, Provinha Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, apresentando distintas características e possibilidades de uso dos resultados, configurando um macrossistema de avaliação da qualidade da educação brasileira.

O SAEB criado em 1990, realizou as primeiras avaliações externas em convênio com o PNUD, com o propósito de prover a equidade e a implementação de políticas educativas para a obtenção da qualidade na educação básica. Em 1995, o SAEB passou por uma reestruturação metodológica, dando início ao processo de construção das Escalas de Proficiência, com base nos resultados de desempenho, na qual é possível interpretar o conhecimento do aluno, ou seja, o que conhece, compreende e é capaz de fazer. A utilização da escala possibilita a comparação dos desempenhos por série, disciplina, de ano para ano e ao longo dos anos. Desde a primeira avaliação, fornece dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais do Brasil como um todo.

A avaliação do SAEB é feita por meio de provas realizadas a cada dois anos, por meio de uma amostra aleatória de alunos de escolas públicas e privadas de todo o país, localizadas em área urbana ou rural, em que participam os estudantes da 4ª e os da 8ª séries do ensino fundamental e os do 3º ano do ensino médio, ou seja, as séries finais do ensino fundamental e médio. Para coletar dados e informações sobre o desempenho do aluno e os fatores associados, o SAEB utiliza dois instrumentos: provas aplicadas a alunos das escolas selecionadas, por amostragem de âmbito nacional, e questionários contextuais, a fim de investigar os fatores intraescolares (cognitivos) e extraescolares (contextuais), os quais influenciam no desempenho dos alunos, com o intuito de conhecer as características sobre as condições da escola, de gestão escolar, do professor e do aluno. De acordo com Castro (2009, p. 8):

O principal objetivo do Saeb é avaliar os sistemas de ensino e oferecer subsídios para o aprimoramento das políticas educacionais, sendo para tanto fundamentais as análises sobre os fatores associados à aprendizagem, de modo a identificar o que os alunos são capazes de fazer e quais os fatores que dificultam a aprendizagem. Entre os fatores externos à escola, destacam-se: grau de escolaridade dos pais; acesso a livros e bens culturais; situação socioeconômica familiar; carreira e formação inicial dos professores; etc. Entre os fatores internos à escola e aos sistemas de ensino, ressaltam-se: gestão da escola e clima propício à aprendizagem; efeitos da repetência; formação continuada em serviço dos professores; tempo de permanência na escola; uso do tempo em sala de aula; acesso à educação infantil; materiais didáticos de qualidade; hábitos de estudo; lição de casa; participação dos pais; entre outros.

Ao longo dos anos de realização do SAEB, um dos principais resultados foi mostrar os efeitos da repetência, da distorção idade/série no processo de aprendizagem, bem como o tempo de permanência na escola, outro fator importante para melhorar o desempenho dos alunos. Com base nessas evidências, em todo o país foram implementados programas de aceleração da aprendizagem, combate à repetência, entre outros, especialmente nos anos iniciais. Ressalta Becker (2010, p. 3) que:

O SAEB tornou possível identificar os problemas do ensino e suas diferenças regionais por meio de dados e indicadores que possibilitam uma maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos e proporcionou aos agentes educacionais e à sociedade uma visão concreta dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos.

O ENEM realizado pela primeira vez em 1998, de caráter voluntário, visa a avaliar o desempenho individual dos alunos que estão concluindo ou concluíram o ensino médio. A prova é interdisciplinar e contextualizada, englobando quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e também redação. É utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos - ProUni. Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso ao ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular.

O ENCCEJA criado em 2001, é um instrumento de avaliação que verifica as competências, habilidades e saberes adquiridos tanto em ambientes escolares como extraescolares de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos em idade apropriada, para a certificação de conclusão dos ensinos fundamental e médio.

O SINAES instituído em 2004, formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino; a pesquisa; a extensão; a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos, por meio de vários instrumentos como: auto-avaliação, avaliação externa, avaliação dos cursos

de graduação. O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE tem como objetivo aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas competências e habilidades. Os resultados dessas avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e Instituições de Ensino Superior do Brasil. As avaliações externas são de responsabilidade do INEP e as avaliações da Pós-Graduação da CAPES.

A Prova Brasil foi criada a partir da necessidade de tornar a avaliação das escolas públicas mais detalhada em seu desempenho, em complemento ao SAEB. Por ser censitária, a Prova Brasil oferece resultados de cada escola participante, das redes no âmbito dos municípios, dos estados, das regiões e do Brasil. Todos os estudantes da 4ª e da 8ª séries do ensino fundamental, de todas as instituições públicas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos nessas séries realizam a prova, que avalia as competências e habilidades em língua portuguesa (foco em leitura) e matemática (foco na resolução de problemas).

Na Prova Brasil ainda pode ser observado o desempenho específico das escolas públicas urbanas do país. Os dados dessas avaliações são comparáveis ao longo do tempo, ou seja, pode-se acompanhar a evolução dos desempenhos das escolas, das redes e do sistema como um todo. Os resultados são produzidos a partir da aferição das competências e habilidades propostas nos currículos para serem desenvolvidas pelos alunos em determinada etapa da educação formal. Conforme Castro (2009, p. 11):

Embora a prova Brasil seja um instrumentos de apoio à escola para aprimorar seu projeto pedagógico e rever práticas didáticas ineficazes, ainda são tímidas as iniciativas de uso dos seus resultados para melhorar a sala de aula e a formação dos professores. A maioria das escolas não sabe como melhorar seus resultados, os sistemas de ensino enfrentam dificuldades técnicas para apoiar pedagogicamente suas escolas e os pais ainda não entenderam o significado da prova.

Para aprimorar a percepção da educação, o INEP criou o IDEB, aplicável em todo o país e a todas as redes de ensino, destinado a avaliar o desenvolvimento educacional e a permitir a formulação de políticas públicas de educação, estratégias pedagógicas eficazes e equitativas para cada uma das escolas brasileiras. O IDEB é mais um instrumento de avaliação e de acompanhamento dos esforços para alcançar as metas educacionais fixadas pelo país.

A Prova Brasil e o SAEB são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo INEP, tendo como objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional.

O IDEB é o resultado da combinação de dois indicadores: o fluxo escolar (promoção, repetência e evasão) e o desempenho dos alunos nas avaliações externas. Seu cálculo baseia-se na associação de indicadores: a pontuação média dos estudantes nas avaliações em larga escala (Prova Brasil e SAEB) ao fim de determinadas etapas da educação básica (4ª e 8ª séries do ensino fundamental) e a taxa média de aprovação dos alunos da correspondente série. A pontuação média do IDEB é formada pelos resultados da Prova Brasil e SAEB e da taxa média de aprovação, apurados no Censo Escolar.

O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, criado pelo Ministério da Educação como um plano coletivo de médio e longo prazo, tem como objetivo melhorar a qualidade da educação no Brasil, com foco prioritário na educação básica.

Na perspectiva do PDE, as médias de desempenho na Prova Brasil e no SAEB subsidiam o cálculo do IDEB, sendo a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica e para ampliar as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação. Os resultados do IDEB são utilizados como critério para as escolas com baixo desempenho receberem assistência técnica e financeira por meio do Plano de Desenvolvimento da Escola, PDE-Escola. O referido Plano auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho, por meio do planejamento estratégico desenvolvido para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

O IDEB é o índice objetivo para o cumprimento das metas estabelecidas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, cujo objetivo é mobilizar a sociedade em defesa da qualidade da educação, sendo um dos eixos do PDE que trata da educação básica.

O Brasil só será verdadeiramente independente quando todos seus cidadãos tiverem uma educação de qualidade. Partindo dessa ideia, representantes da sociedade civil, da iniciativa privada, organizações sociais, educadores e gestores públicos uniram-se no Compromisso Todos Pela Educação uma aliança que tem como objetivo garantir a educação básica de qualidade para todos os brasileiros até 2022, bicentenário da Independência do País.

Para alcançar a educação que o Brasil precisa, foram definidas cinco metas específicas, focadas em resultados mensuráveis, e que devem ser atingidas até sete de setembro de 2022:

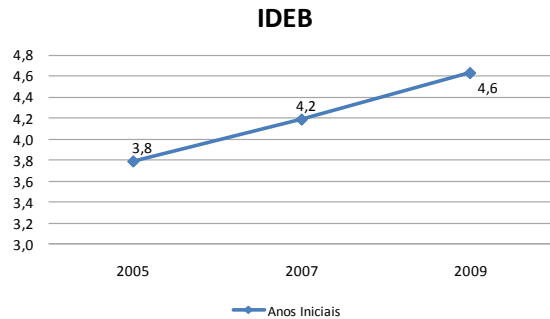
Meta 1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola. Meta 2. Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos. Meta 3. Todo aluno com aprendizado adequado a sua série. Meta 4. Todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos. Meta 5. Investimento em Educação ampliado e bem gerido (TODOS PELA EDUCAÇÃO).

Vencer o desafio educacional brasileiro passa pelo compromisso, pela ação de todos e de cada um. Só assim em 2022 poderemos comemorar não só nossa independência como País, mas, também, nossa independência como Nação. Uma das metas também para o ano de 2022 é que o Brasil alcance o IDEB 6,0 - índice de países desenvolvidos.

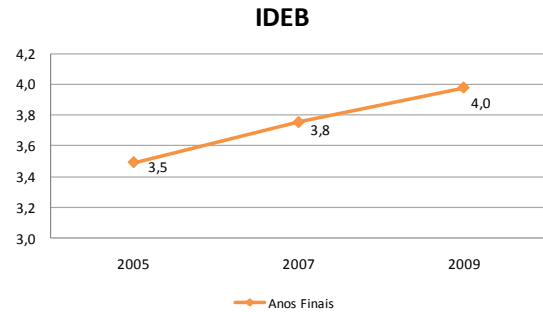
Os índices do IDEB variam de zero a dez, e seus resultados no Brasil mostram a evolução na qualidade da educação básica. Na 4ª série do ensino fundamental, houve um crescimento significativo: em 2005 o índice era 3,8; em 2007 foi para 4,2; e em 2009 atingiu 4,6, superando as metas previstas para o período. Já na 8ª série, o crescimento não foi com a mesma intensidade. Em 2005 o índice era de 3,5; em 2007 alcançou 3,8 e em 2009, 4,0. E superando também a previsão. No ensino médio, os avanços se dão lentamente. Em 2005 o índice era 3,4; em 2007 alcançou 3,5; e em 2009 foi de 3,6. A expectativa é que os índices melhorem nas séries finais e no ensino médio, já que nos anos iniciais superaram as metas.

IDEB – Brasil

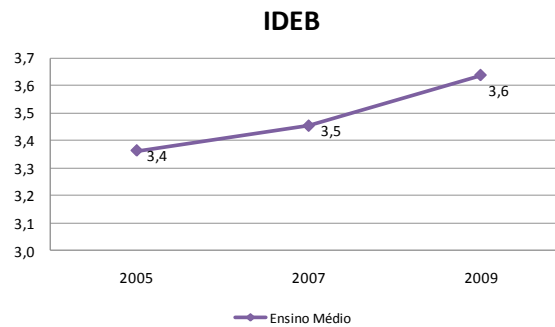
IDEB – Anos Iniciais – Brasil



IDEB – Anos Finais - Brasil



IDEB – Ensino Médio - Brasil

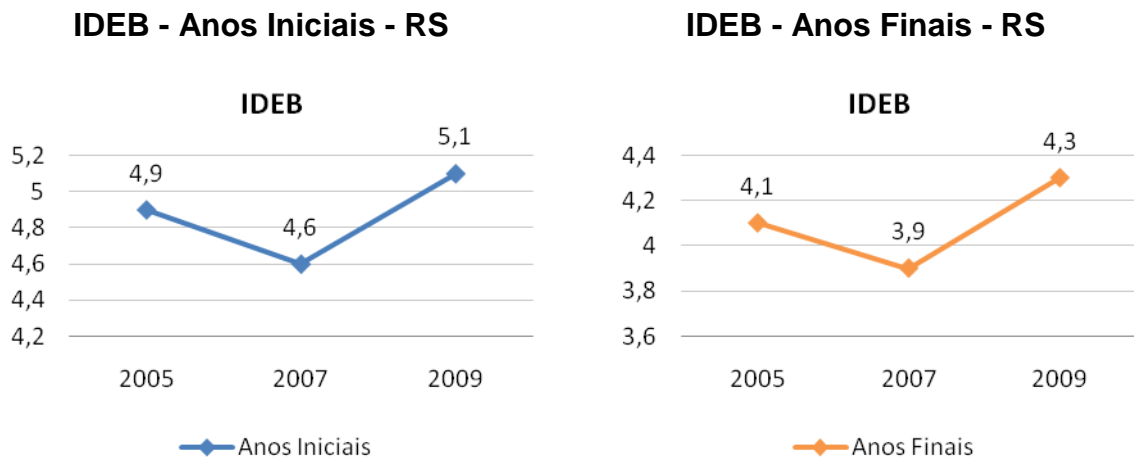


Gráficos 1, 2 e 3 – IDEB – Brasil

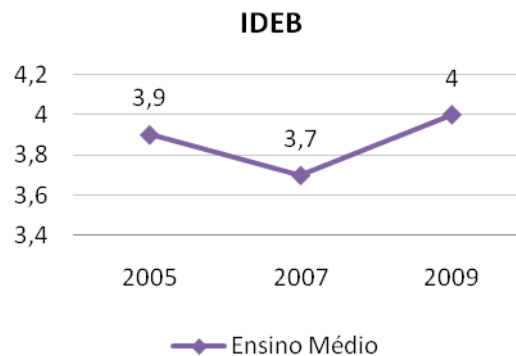
Fonte: INEP/IDEB – 2010 – Organização: INEP/IDEB.

Os índices do IDEB da educação do Rio Grande do Sul na 4ª série em 2005 eram 4,9; baixaram em 2007 para 4,6, apresentando um aumento em 2009 indo para 5,1, superando os índices nacionais e ficando o RS em 6º lugar no país. Na 8ª série, em 2005 era de 4,1, baixou em 2007 para 3,9 e aumentou em 2009 para 4,3 superando a previsão, e ficando o RS em 4º lugar no Brasil. No ensino médio, em 2005 era 3,9; baixou em 2007 para 3,7; aumentando em 2009 para 4,0 ficando em 3º lugar em nível de Brasil. Precisamos melhorar muito a educação para atingir a meta 6,0 para o ano de 2022, média de proficiência de alunos de países desenvolvidos.

IDEB – RS



IDEB – Ensino Médio - RS



Gráficos 4, 5 e 6 – IDEB – RS

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do INEP/IDEB – 2010

O IDEB foi construído para que as escolas possam analisar, refletir, planejar ações e estratégias pedagógicas para melhorar a aprendizagem de todos os alunos, aumentar o rendimento escolar, reduzir a evasão e a reprovação. O INEP apresenta o IDEB para cada município brasileiro, para cada escola, permitindo o acompanhamento público da qualidade da educação por município, por rede de ensino e por escola.

A Provinha Brasil, criada em 2008, é uma avaliação destinada aos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental, para diagnosticar competências e habilidades de leitura e escrita, sendo realizada em dois momentos durante o ano letivo, no início e ao final, oferecendo informações aos professores, gestores escolares, para acompanhar, avaliar, melhorar a qualidade da

alfabetização e do letramento inicial, para que todas as crianças saibam ler e escrever até os oito anos de idade, uma das metas do PDE.

Segundo o MEC, a novidade para 2011 é o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, visando a avaliar conhecimentos, competências e habilidades de profissionais que tenham concluído ou estejam concluindo cursos de formação inicial para a docência e que desejam ingressar na carreira do magistério. Tem o intuito de contribuir com as redes de ensino para que possam aprimorar seus processos de seleção, para construir um indicador qualitativo que possa ser incorporado à avaliação de políticas públicas de formação inicial e continuada de docentes.

O Brasil também participa de avaliações internacionais para estabelecer um diagnóstico da qualidade educacional brasileira em relação aos outros países. O Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA, com provas de leitura, matemática e ciências, para estudantes de 15 anos de idade, o exame é organizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, tem como objetivo ajudar os países a verificarem como seus sistemas educacionais estão na comparação global dos quesitos qualidade, equidade e eficiência. O PISA de 2009 verificou a situação educacional de 65 economias do mundo. O Brasil assumiu a 53ª posição em leitura e ciências e o 57º lugar em matemática. A prova envolve conhecimentos nessas três áreas com foco na reflexão e na aplicação em questões da vida prática. O desempenho dos estudantes brasileiros melhorou nas três disciplinas, com relação a 2006, embora a média geral do Brasil tenha ficado em 401 pontos, bem abaixo da média dos países desenvolvidos, que é de 496 pontos.

Tabela 3 – Desempenho do Brasil – PISA

Desempenho do Brasil – PISA 2009			
	Leitura	Matemática	Ciências
2009	412	386	405
2006	393	370	390
2003	403	356	390
2000	396	334	375

Fonte: Todos pela Educação – 2010.

Nos últimos anos, houve um crescimento considerável nas avaliações externas; muito se avançou na avaliação da educação básica, seja em nível federal, estadual e municipal como também, na rede privada. Ao longo de quase duas décadas, o Brasil desenvolveu importantes instrumentos de avaliação externa; e os resultados dos processos revelam que a universalização está se tornando realidade, entretanto, não podemos desconsiderar ainda enfrentar o grande problema da qualidade da educação oferecida aos alunos brasileiros. Conforme Soares e Marotta (2009, p. 89): “[...] o Brasil precisa de políticas escolares e não escolares que, ao mesmo tempo, aumentem o desempenho dos alunos e diminuam as diferenças entre eles. Isso, entretanto, não está ocorrendo”.

As avaliações em larga escala precisam aperfeiçoar-se, para revelar com mais clareza as práticas e políticas que fazem a diferença na qualidade, entendendo que a avaliação deve ser um instrumento para a melhoria da educação, não apenas um modo de aferir conhecimentos, tendo a escola tem um papel fundamental nesse processo de mudança. Para Soares e Marotta (2009, p. 89): “[...] a escola pode fazer a diferença para os seus alunos se usar de forma mais eficaz seus recursos físicos e humanos”.

3.3 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO RIO GRANDE DO SUL, SAERS

A realização de avaliações sistemáticas do sistema de ensino do Estado do Rio Grande do Sul está garantida pela Lei Nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, que versa sobre a Gestão Democrática do Ensino Público, estabelecendo no Capítulo III, na Seção III, da Avaliação Externa, os artigos 78, 79 e 80:

Art. 78 - Todos os estabelecimentos de ensino da rede pública serão anualmente avaliados, através de um ‘Sistema de Avaliação da Escola’, coordenado e executado pela Secretaria da Educação.

Art. 79 - Na avaliação externa ter-se-á como base o padrão referencial de currículo, as diretrizes legais vigentes e as políticas públicas.

Art. 80 - Os resultados da avaliação externa serão anualmente divulgados pela Secretaria da Educação e comunicados a cada escola da rede pública estadual e servirão como base para a reavaliação e aperfeiçoamento do Plano Integrado para o ano seguinte.

A avaliação externa do RS iniciou em 1996, quando foram avaliados alunos das 2ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental e 2º ano do ensino médio, por meio da participação do diretor e de um professor representante do Conselho Escolar, de todas as escolas estaduais que responderam questionários sobre a gestão escolar. Em 1997, em parceria com a Federação das Associações dos Municípios do RS - FAMURS aplicaram-se testes de língua portuguesa, redação e matemática para os alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. Além dos testes, os alunos responderam a um questionário sobre o seu contexto socioeconômico.

No ano de 1998, foram avaliados novamente alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, com testes de língua portuguesa, redação, matemática e ciências; e, para alunos do 3º ano do ensino médio, com testes de língua portuguesa, redação, matemática, física, química e biologia. Foram aplicados questionários para o levantamento de aspectos pedagógicos nas disciplinas de língua portuguesa e matemática para alunos da 8ª série do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio.

No período entre 1999 e 2004, o Estado deixou de realizar as avaliações em larga escala e, em 2005, a Secretaria Estadual de Educação e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME firmaram parceria com o propósito de retomar a avaliação externa. O SAERS foi realizado pela primeira vez aplicando testes a 4.531 alunos das 223 escolas da rede estadual da 25ª e da 32ª Coordenadorias Regionais de Educação, com sedes, respectivamente, em Soledade e São Luiz Gonzaga, e 77 redes municipais de ensino aderiram ao processo de avaliação, com 41.894 alunos participantes de 1.243 escolas. Os testes de língua portuguesa e matemática foram aplicados aos alunos da 2ª série/3º ano e 5ª série/6º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio.

Para qualificar o processo de ensinar e aprender, redimensionar as políticas públicas em educação, em 30 de outubro de 2007, por meio do Decreto nº 45.300, a Governadora do Estado do Rio Grande do Sul instituiu o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul, considerando a necessidade de:

[...] avaliar, de forma objetiva e sistemática, a qualidade da educação básica oferecida nas escolas gaúchas; formular, com base nos seus resultados da avaliação, políticas públicas, estratégias e ações, com vista ao estabelecimento de padrões de qualidade para a educação básica gaúcha, criar uma cultura de avaliação para o estabelecimento de metas e

compromisso de gestão educacional; valorizar e difundir as boas práticas das escolas com melhores resultados de aprendizagem dos alunos junto a outras escolas e à comunidade; identificar escolas cujos alunos apresentam desempenho insatisfatório, com vista ao direcionamento de recursos técnicos e financeiros para a melhoria de seus resultados; reduzir desigualdades entre as escolas da rede estadual de ensino, detectadas mediante a aplicação de instrumentos de avaliação; aplicar instrumentos de avaliação de caráter externo às escolas construídos de forma científica e que favoreçam a credibilidade e transparência dos resultados obtidos; fortalecer a escola como instituição fundamental para promoção da igualdade de oportunidades e de aprendizagem para todos. (DECRETO nº 45.300/07).

O SAERS consta de duas ações iniciadas no ano de 2007: a avaliação externa do rendimento escolar dos alunos do ensino fundamental e médio, em termos de domínio de competências e habilidades cognitivas básicas, e a avaliação externa do rendimento escolar dos alunos do Projeto para Alfabetização de Crianças com 6 e 7 anos, por meio de competências e habilidades cognitivas em alfabetização e matemática para o 1º e 2º anos do ensino fundamental de 9 anos.

A implantação do SAERS foi coordenado pela Secretaria Estadual de Educação em parceria com a UNDIME e com o Sindicato dos Estabelecimentos do Ensino Privado do Rio Grande do Sul – SINEPE/RS. Essa avaliação tem por finalidade fornecer subsídios para a correção das políticas educacionais, visando, além da qualidade do ensino, à autonomia, ao estabelecimento de parcerias com diferentes segmentos sociais em prol de uma melhor atuação da escola e ao desenvolvimento de uma cultura de avaliação. O SAERS é complementar às avaliações externas desenvolvidas pelo MEC/INEP.

As escolas da rede pública estadual, urbanas e rurais, participam do SAERS, independente do número de alunos, além de escolas municipais e particulares cujas mantenedoras realizaram a adesão. Mediante a aplicação de testes, são diagnosticadas competências e habilidades cognitivas desenvolvidas pelos alunos, nas turmas consideradas decisivas na trajetória escolar: 2ª série/3º ano, quando o processo de alfabetização deve estar consolidado, e 5ª série/6º ano do ensino fundamental, que corresponde à passagem curricular da unidocência para a pluridocência, e o 1º ano do ensino médio, no qual se verificam as maiores taxas de reprovação e abandono, nas áreas de língua portuguesa e matemática, entendidos como momentos importantes no percurso escolar dos alunos, de forma a permitir a

intervenção pedagógica para a correção dos problemas de aprendizagem detectados pelo processo de avaliação.

No mesmo período, são aplicados questionários a alunos, professores e diretores ou supervisores das unidades escolares com o objetivo de identificar fatores internos e externos às escolas que influenciam nos resultados da aprendizagem dos alunos. Enfatiza o Boletim Pedagógico SAERS (2007, p. 10) que:

Avaliar é mais do que produzir indicadores de desempenhos escolar: o SAERS constitui ponto de partida para a retomada da avaliação, possibilitando a reorientação das políticas públicas e do trabalho das escolas. A finalidade dessa avaliação vai além dos erros e acertos. Avaliar é mais que isso. É preparar-se para a ação!

Na avaliação de 2007, o SAERS aplicou testes de língua portuguesa (leitura e interpretação de textos para todas as turmas avaliadas, e o ditado de frases na 2ª série/3º ano) e matemática (resolução de problemas), para alunos da 2ª série/3º ano e 5ª série/6º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio de todas as escolas da rede estadual, de escolas municipais de 56 municípios, de 18 escolas da rede particular e uma federal, num total de 288.734 alunos avaliados. Além disso, alunos, professores e diretores preencheram questionários que coletaram dados contextuais e informações sobre as condições de infraestrutura de cada escola. Dessa forma, o SAERS/2007 constituiu, por um lado, a continuidade do processo iniciado em 2005 e, por outro lado, ponto de partida para a reconstrução da avaliação externa de caráter censitário, não apenas por amostra.

O Governo do Estado do Rio Grande do Sul lançou, em 2008, os Programas Estruturantes, projetos Multissetoriais com ações voltadas ao crescimento e à melhoria da qualidade de vida dos gaúchos, definindo para a educação; e o Programa Estruturante “Boa Escola para Todos”, visando a melhorar a qualidade do ensino público estadual. O referido programa compreendia cinco projetos: SAERS; Professor Nota 10 - Valorização do Magistério; Escola Legal - Manutenção e Ampliação de Espaços Escolares; Sala de Aula Digital - Tecnologia da Informação e a criação dos Centros de Referência na Educação Profissional.

No SAERS de 2008, foram avaliados 243.584 alunos das escolas da rede estadual e alunos da rede municipal de ensino de 5 municípios, além de 15 escolas privadas e uma federal que aderiram ao processo de avaliação. Participaram turmas

da 2ª e 5ª séries do ensino fundamental de oito anos letivos e/ou do 3º e 6º ano do ensino fundamental de nove anos letivos e 1º ano do ensino médio, nas áreas de língua portuguesa (leitura e interpretação de textos e ditado de frases na 2ª série/3º ano) e matemática (resolução de problemas). Também foram aplicados questionários aos alunos, professores e diretores, para identificar as condições internas e externas da escola que interferem no desempenho escolar dos alunos. No ano de 2008, mais de 70% dos estudantes ficaram entre os níveis: básico e adequado; cerca de 20% obtiveram resultados abaixo do básico e aproximadamente 10% atingiram resultados avançados.

No SAERS de 2009, censitário na rede estadual com a adesão de 85 municípios, 18 escolas privadas e uma escola federal, num total de 246.086 alunos avaliados, 80% ficaram entre os níveis: básico e avançado de aprendizagem. A divulgação do desempenho obtido por escola estadual no SAERS revelou a tendência de crescimento na qualidade da aprendizagem dos estudantes nos últimos três anos, por meio de avanços anuais da melhoria nos níveis de aprendizagem. O baixo desempenho na escala de proficiência diminuiu substancialmente entre 2007 e 2009, porém ainda é um desafio o ensino médio. Conforme o Secretário de Educação do RS, Ervino Deon:

Nossa avaliação não foi criada com o intuito de ranquear as escolas gaúchas destacando, no universo de 2,6 mil instituições, qual apresenta melhor ou pior nota. Avaliamos as escolas considerando a realidade de cada uma. Verificamos a melhora a partir dos resultados obtidos por escolas em condições similares. A avaliação serve para organizar ações específicas e estratégias para atender as necessidades apresentadas na aprendizagem. (Site SEDUCRS, 05/11/2010).

Na quarta edição consecutiva, o SAERS de 2010 foi realizado na segunda semana de novembro, nas escolas estaduais, além de em 72 redes municipais, 30 instituições particulares e uma federal, seguindo o mesmo sistema de avaliação dos anos anteriores.

Para que a avaliação externa ocorra, é indispensável elementos que deem legitimidade, transparência ao processo e que seja informado com nitidez o que será avaliado, ou seja, trata-se da Matriz de Referência que descreve as competências e habilidades previstas como objeto de avaliação. A definição dos conteúdos são as Matrizes de Referência dos testes as quais são organizadas por especialistas, que levam em conta os conteúdos apropriados para cada série e idade.

A Matriz de Referência é composta por um conjunto de descritores. Como o próprio nome sugere, eles descrevem uma habilidade e explicitam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a realização de determinadas tarefas. Tais descritores são selecionados para compor a matriz, considerando-se aquilo que pode ser avaliado por meio de um teste de múltipla escolha, cujos itens implicam seleção de uma resposta em um conjunto dado de respostas possíveis. “Os descritores são utilizados como base para a construção dos itens de testes das disciplinas e, a partir das respostas dadas a eles, verificam-se quais habilidades os alunos, efetivamente, desenvolveram”. (BOLETIM PEDAGÓGICO, SAERS, 2008, p. 22).

Para a elaboração dos testes e questionários do SAERS, uma comissão de professores, indicados pela SE, UNDIME e SINEPE/RS, acompanha a elaboração da prova. Os itens (questões da prova) estão baseados nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs, nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, nas Matrizes de Referência do SAEB, em textos dos livros didáticos mais solicitados pelos professores da rede municipal e estadual do RS, nos materiais encaminhados pela Secretaria de Estado da Educação e nos aspectos multiculturais do Rio Grande do Sul para contemplar a regionalidade.

Os itens são as questões da prova, são as unidades de medida de um teste de avaliação em larga escala, estando cada item associado a um único descritor da Matriz de Referência. Os descritores explicitam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: os conhecimentos e o nível de operação mental necessário para a aprendizagem.

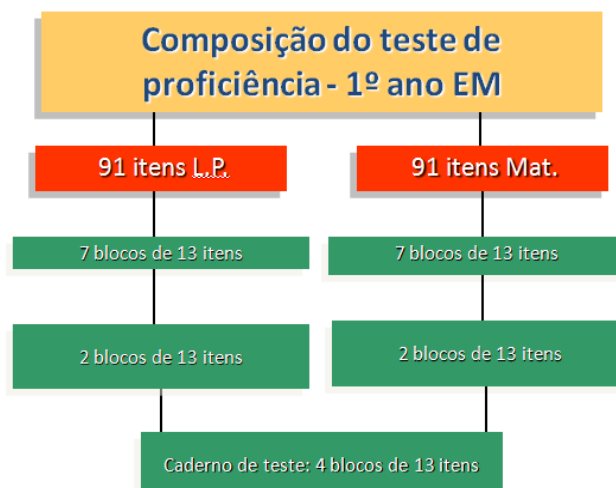
Diagrama 1 – Matrizes de Referência



Fonte: Boletim SAERS 2009, p. 21.

A montagem dos testes segue o modelo de Blocos Incompletos Balanceados - BIB. Os itens são organizados em blocos, com itens de diferentes graus de dificuldades, que compõem cadernos diferentes, de maneira a contemplar as habilidades essenciais e básicas para cada período de escolaridade avaliado. A organização do BIB para o 1º ano do ensino médio utilizou: 91 itens de língua portuguesa em 7 blocos com 13 itens; e 91 itens para matemática em 7 blocos com 13 itens. Cada teste contém 2 blocos de língua portuguesa e 2 de matemática, ou seja, cada aluno responde a 52 itens.

Esquema 1 – BIB – Ensino Médio



Fonte: DVD – SAERS - SEDUCRS 2010.

Por meio dessa estrutura é possível comparar as respostas dos itens do SAERS e identificar se houve avanços no desempenho dos alunos nos anos avaliados, se é o desejável, bem como o desempenho da escola, o que indica ou não a melhoria de aprendizagem e avanço na qualidade do ensino. Conforme o Boletim Pedagógico do SAERS (2009, p. 37), o modelo do BIB apresenta duas vantagens:

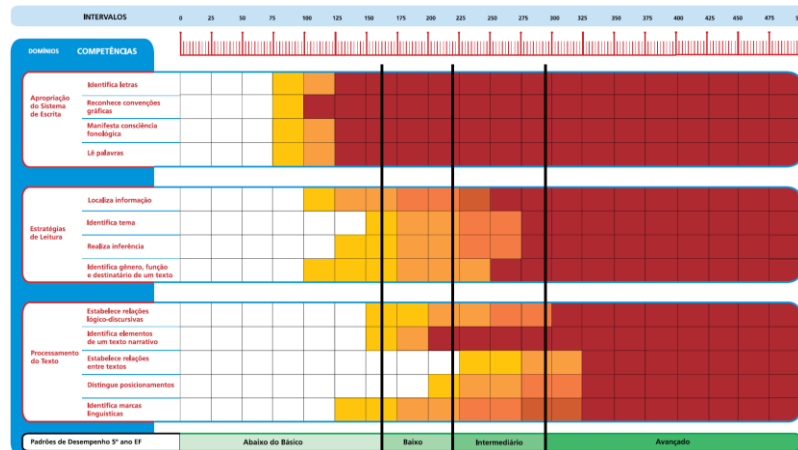
- a) a colocação de um maior número de itens em circulação no teste, avaliando-se, assim, uma maior variedade de habilidades.
- b) o equilíbrio em relação à dificuldade dos cadernos de teste, evitando-se que um caderno fique mais difícil que outro, o que poderia fazer com que alguns estudantes se cansassem mais ao realizarem o teste.

Os resultados dos testes são analisados utilizando a Teoria da Resposta ao Item - TRI. No final da década de 70, nos Estados Unidos, a TRI tornou-se popular. No Brasil foi usada inicialmente na década de 90. É uma metodologia que leva em consideração três parâmetros: o grau de dificuldade do item; poder de discriminação, ou seja, a capacidade do item de distinguir alunos de diferentes níveis de proficiência; e a probabilidade de acerto ao acaso. Quanto maior a proficiência, maior a probabilidade de o aluno acertar o item. A TRI permite comparar os resultados entre séries; comparar os resultados ao longo dos anos; realizar diferentes provas entre anos, entre séries e entre alunos de uma mesma série; e possibilita gerar para cada estudante uma medida de sua habilidade, chamada proficiência. “Um dos resultados mais importantes da TRI é a construção e interpretação de escala de habilidades em níveis pré-fixados”. (BOLETIM PEDAGÓGICO SAERS 2008, p. 28).

A Escala de Proficiência é um mapa que possibilita orientar quanto às competências que os estudantes desenvolveram. A escala é a expressão da medida de uma grandeza; é a forma de apresentar os resultados com base em uma espécie de régua construída com critérios próprios. Na Escala de Proficiência, os resultados da avaliação são apresentados em níveis, que revelam o desempenho do mais baixo ao mais alto de um conjunto de alunos. No SAERS há uma escala para língua portuguesa e outra para matemática. Na Escala 1, abaixo, há uma graduação de tons de vermelho, representando os diversos níveis de complexidade que uma

mesma competência pode apresentar na trajetória escolar dos estudantes. Os tons mais escuros concebem os níveis mais complexos.

Escala 1- Proficiência – SAERS



Fonte: DVD – SAERS - SEDUCRS 2010.

Para a introdução dos níveis de desempenho para apresentação dos resultados, o consultor Dr. José Francisco Soares, da Universidade Federal de Minas Gerais, realizou um estudo para determinar onde fazer o corte na escala para cada nível, para facilitar o uso pedagógico dos resultados da avaliação pelas escolas. Considerando outros projetos de avaliação adotados no Brasil e no exterior, principalmente o PISA, a escala utilizada foi dividida em quatro níveis assim denominados: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado. As proficiências dos alunos são apresentadas, não somente por meio de médias, mas, também, de porcentagens de alunos em cada um dos quatro níveis de desempenho que compreendem:

Abaixo do Básico: os alunos que se encontram nesse nível apresentam um conhecimento rudimentar e superficial, abaixo de valores compatíveis com o uso rotineiro da competência. **Básico:** os alunos que se encontram nesse nível apresentam um conhecimento parcial e restrito revelando que desenvolveram parcialmente as competências esperadas para a série/ano na qual se encontram. **Adequado:** este nível sintetiza a qualidade do aprendizado que se pretende. Os alunos que nele se encontram demonstram sólido conhecimento e desenvolvimento das habilidades esperadas para seu período de escolarização. **Avançado:** os alunos cuja proficiência se encontra neste nível ultrapassaram o aprendizado esperado, dominando completamente suas competências e ainda são capazes de solucionar questões que envolvem temas complexos. (BOLETIM PEDAGÓGICO, SAERS, 2008, p. 85).

Os padrões de desempenho de língua portuguesa e matemática do SAERS nas diferentes séries/anos avaliadas/os são apresentados nas Tabelas 3 e 4:

Tabela 3 – Padrões de Desempenho Matemática

PADRÕES DE DESEMPENHO
Competência Matemática

Padrão	2º/3º	5º/6º	1º ano	% Meta 2022
Abaixo Básico	Abaixo de 725	Abaixo de 190	Abaixo de 240	5
Básico	725 – 800	190 – 245	240 – 315	25
Adequado	800 - 850	245 -295	315 - 365	45
Avançado	Acima 850	Acima 295	Acima 365	25

Fonte: DVD – SAERS - SEDUCRS – 2008.

Tabela 4 – Padrões de Desempenho Língua Portuguesa

PADRÕES DE DESEMPENHO
Língua Portuguesa
Competência Leitora

Padrão	2º/3º	5º/6º	1º ano	% Meta 2022
Abaixo Básico	Abaixo 120	Abaixo 165	Abaixo 210	5
Básico	120 - 170	165 - 220	210 - 285	25
Adequado	170 - 225	220 - 290	285 - 335	45
Avançado	Acima 225	Acima 290	Acima 335	25

Fonte: DVD – SAERS - SEDUCRS – 2008.

Os resultados das avaliações realizadas fornecem informações para que o desempenho dos estudantes possa ser verificado. Ao comparar os resultados atuais com os anteriores, pode-se perceber a evolução do desempenho dos estudantes. Além disso, por meio desses resultados, o governo pode definir metas, programas e ações para promover a melhoria da qualidade de ensino.

As escolas participantes do SAERS recebem o Boletim Pedagógico que mostra os resultados e a necessidade de promover a discussão, reflexão destes, possibilitando a todos conhecer o desempenho da escola, identificando as competências e habilidades fundamentais desenvolvidas e as que ainda precisam desenvolver. Esse é um passo importante para reconhecer boas práticas pedagógicas e para a construção de novas ações eficazes focadas no aprender, para a escola elevar os níveis de aprendizagem de seus alunos.

No ano de 2010, cada educandário recebeu também o Boletim Contextual da Escola, que apresenta as informações coletadas nos questionários contextuais aplicados, ressaltando a importância dos fatores associados ao desempenho e as suas possíveis relações com os resultados obtidos nos testes de proficiência do SAERS em 2009, destacando os dois fatores principais: “o nível socioeconômico dos estudantes e a defasagem entre a idade que possuem e a série que frequentam”. (BOLETIM CONTEXTUAL, SAERS, 2009, p. 7).

A análise dos fatores contextuais associados ao desempenho escolar constitui-se em uma ferramenta importante para a gestão escolar e a dimensão pedagógica para a discussão, reflexão, planejamento de ações, construção de intervenções pedagógicas voltadas à melhoria da escola. As pesquisas na área da educação têm evidenciado que o desempenho escolar possui uma acentuada correlação com o nível socioeconômico dos alunos, ou seja, conforme o nível socioeconômico será a proficiência acadêmica. As pesquisas também apontam que a defasagem escolar apresenta forte correlação com o desempenho escolar. “Isso significa que, em geral, quanto maior a defasagem idade-série, menores serão os resultados de desempenho”. (BOLETIM CONTEXTUAL, SAERS, 2009, p. 21).

O SAERS, ao eleger a escola como unidade básica de análise, permite diagnosticar o quanto o sistema escolar se aproxima ou se distancia de uma educação de qualidade. A partir desse diagnóstico é possível definir, além de novas práticas pedagógicas, políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e para a redução das desigualdades educacionais. Para Castro (2009, p. 15):

[...] acredita-se também que os diretores, professores, enfim, toda a equipe escolar aproveite os resultados da avaliação para aprimorar o planejamento escolar anual, assim como para incentivar e fundamentar outras ações e/ou projetos, visando enfrentar e superar eventuais problemas em suas escolas.

Corroborar com essas ideias Alarcão (2003, p. 82) quando afirma:

Não quero uma escola que se lamente do insucesso como um pesado e frustrante fardo a carregar, mas uma escola que questione o insucesso nas suas causas para, relativamente a elas, traçar planos de ação. Uma escola que reflita sobre os seus próprios processos e as formas de atuar e funcionar. Uma escola que analise, desconstrua e refaça as suas opções e sua ação curricular. Uma escola que saiba criar suas próprias regras. Mas, que, ciente da sua autonomia responsável, saiba prestar contas da sua atuação, justificar os seus resultados e autoavaliar-se para definir o seu desenvolvimento.

A necessidade de definição de ações com base nos resultados do SAERS, ficou claro no artigo 4º do Decreto Estadual 45300/07, o qual estabelece que eles devem ser considerados para a implementação de ações de formação continuada de professores, para a divulgação das boas práticas de escolas com melhores resultados e para a identificação de escolas com resultados insuficientes para receber apoio do poder público e replanejar sua gestão e sua ação pedagógica, sempre na perspectiva da equidade e melhoria da qualidade do ensino.

O SAERS vem fornecendo dados importantes para a implantação de políticas públicas no âmbito da escola e do Sistema de Ensino. Junto com os resultados das avaliações externas nacionais e internacionais ratificou a necessidade de um currículo referência e de ações de educação continuada para os professores, para o desenvolvimento de competências e habilidades. Exemplos são a proposta de Referencial Curricular e o curso “Lições do Rio Grande”.

A Secretaria da Educação distribuiu em 2009 às escolas estaduais cadernos contendo a proposta de Referencial Curricular, com enfoque nas quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, objetivando oferecer ao professor estratégias de intervenção pedagógica que favoreçam a construção de aprendizagens, a partir do desenvolvimento das competências de leitura, produção de texto e resolução de problemas, aferidas pelo SAERS, auxiliando também as equipes pedagógicas e professores na elaboração dos planos de estudos para as séries finais dos ensinos fundamental e médio.

O curso “Lições do Rio Grande”, desenvolvido para professores estaduais das diferentes áreas do conhecimento, das séries finais dos ensinos fundamental e médio, em 2009 e 2010, um programa de educação continuada, organizado a partir dos resultados do SAERS, baseado no Referencial Curricular, visou a capacitar

professores para a mudança de paradigma para a escola contemporânea, que precisa trabalhar na dimensão da aprendizagem permanente, para o desenvolvimento de competências e habilidades que propiciem o aprender durante toda a vida, sendo o conteúdo como meio tratado na perspectiva da interdisciplinaridade contextualizada, com foco no currículo por competências e habilidades.

Cumprir informar ser o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora - CAEd/UFJF a instituição que elabora e desenvolve programas de avaliação sobre o rendimento escolar dos alunos, promovidos pela Secretaria de Educação do RS, e responsável pelos exames, resultados e boletins pedagógicos do SAERS, nas quatro edições da avaliação externa das escolas gaúchas.

4 AVALIAÇÃO EXTERNA: FATORES E AÇÕES INFLUENCIADORES NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar. A estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos. Para nos fazerem parentes do futuro.

(Mia Couto)

Frente às profundas mudanças que a sociedade contemporânea vem passando, novos desafios se colocam para a escola que, embora não sendo o único espaço educativo, é o espaço mais democrático de socialização e de produção do conhecimento construído pela humanidade ao longo da história. Muitas são as discussões sobre a escola para atender às demandas atuais da sociedade, necessitando de mudanças profundas. Para mudar é preciso saber o que, por que e como mudar. É necessário a escola refletir sobre os seus problemas e procurar achar soluções no coletivo da escola. Como salienta Alarcão (2003, p. 36):

De uma maneira geral, direi que as escolas ainda não compreenderam que, também elas, têm de se repensar. Permanecem na atitude negativa de se sentirem defasadas, mal compreendidas e mal-amadas, ultrapassadas, talvez inúteis. Quedam-se à espera que alguém as venha transformar a si próprias. E não perceberam ainda que só elas se podem transformar a si próprias. **Por dentro.** Com as pessoas que a constituem: professores, alunos, funcionários. Em interação com a comunidade circundante.

A transformação da escola e da educação só pode ser realizada por aqueles que nela vivem e com ela trabalham diariamente, todos são atores, num processo dialético e sistêmico. “Nenhuma escola pode ser melhor do que as pessoas que nela atuam e do que a competência que põem a serviço da educação”, enfatiza Lück (2009, p. 81).

Precisa ser uma escola em desenvolvimento, em aprendizagem, preparada para situações emergentes, que decide o que é necessário fazer em equipe; é uma escola que está sempre em construção, nunca está pronta. O pensamento de Alarcão (2003, p. 82-83) traduz o sonho que tenho, e expressa o que almejo para a escola:

Uma escola que se alimente do saber, da produção e da reflexão dos seus profissionais, [...]. Uma escola onde tudo gira à volta da sua missão: educar as novas gerações. [...] uma escola de que todos se orgulham: os alunos, os professores, os funcionários, os pais, a comunidade envolvente. Quer isto dizer, uma escola onde os professores se sintam felizes e úteis à sociedade e onde os alunos apreciem como é bom crescer em saber.

4.1 AVALIAÇÃO EXTERNA: UMA POSSIBILIDADE PARA A MELHORIA DA APRENDIZAGEM E DA AÇÃO DOCENTE

Os entrevistados, quando questionados sobre os fatores que contribuíram para as escolas estarem entre as cem melhores escolas estaduais do RS no SAERS/2007/2008, foram unânimes ao afirmar ser o resultado de um trabalho coletivo, realizado em conjunto, e em equipe. Ressaltaram, também, o fato de ser um trabalho diferenciado com características diversificadas, como fruto da contribuição de todos os professores e de todas as disciplinas, não só as de português e de matemática, disciplinas avaliadas nas provas do SAERS: *“É o conjunto de ações realizadas. Tudo contribui para os resultados. É um todo. Juntando tudo dá este resultado, o resultado é de todos”*.

Sabe-se que não é tarefa fácil realizar um trabalho coletivo pelo fato de não fazer parte da cultura da maioria das escolas. Vivemos em uma sociedade individualista, até porque historicamente o nosso ofício de professor sempre foi de uma profissão solitária, em que as ações desenvolvidas acabavam isoladas, ou seja, um professor sozinho buscando fazer a diferença. Segundo Esteves (1993, p. 66), é essencial: “Uma ruptura com o individualismo pedagógico, ou seja, em que o trabalho e a reflexão em equipe se tornam necessários, uma análise crítica da prática”. A arquitetura, os tempos e os espaços da sala de aula, da escola, contribuem para o isolamento, para o individualismo. Para Macedo (2005, p. 38): “Os desafios da prática docente, nos termos em que se define hoje, supõem que o professor possa sair do isolamento e solidão da sala de aula com seus alunos e compartilhar formas coletivas de enfrentamento de questões comuns”.

Concorda com essas falas Vasconcellos (2002, p. 120) ao enfatizar que o trabalho do professor é de natureza coletiva: “[...] tem uma dimensão essencialmente

coletiva: não é o único que atua na escola e o que faz não é para si, já que presta um serviço à comunidade”.

Atualmente, o trabalho coletivo, em conjunto, em equipe está ganhando amplitude no contexto das mudanças da escola na contemporaneidade, reforçando o que afirma Vasconcellos (2002, p. 121) de que: “o espaço de trabalho coletivo sistemático é uma exigência essencial”. A necessidade cada vez maior dos professores realizarem o trabalho em equipe para dar conta dos múltiplos desafios que a escola enfrenta é assim complementada também por Nóvoa (2009, p. 40): “A emergência do professor colectivo (do professor como colectivo) é uma das principais realidades do início do século XXI”. A importância de cada um, de cada individualidade para construir o coletivo na escola, para criar um ambiente de coletividade, é a união das diferentes forças na busca de um objetivo comum. Esse autor acrescenta: “Os modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola”. (NÓVOA, 2009, p. 31).

Se a escola deseja ser outra, urge também pensar em outra escola, que pensa e avalia a si própria, por meio do trabalho em equipe, constituindo-se uma organização aprendente, uma comunidade de aprendizagem. Alarcão (2003, p. 85) ressalta que:

É uma escola que sabe onde está e para onde quer ir. Pensa-se, tem um projeto orientador de ação e **trabalha em equipe**. É uma comunidade pensante. Ao pensar a escola, os seus membros enriquecem-se e qualificam-se a si próprios. Nessa medida, a escola é uma organização simultaneamente aprendente e qualificante. (Grifo nosso).

Morin (2002a, p. 94) também aborda a questão do trabalho em conjunto quando enfatiza a compreensão como um dos saberes necessários à educação do futuro. O autor afirma que: “Compreender significa intelectualmente apreender em conjunto, *comprehendere*, abraçar junto (o texto e seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno)”.

Acredito que a cooperação precisa acontecer no cotidiano escolar, na prática diária entre todos os atores envolvidos na educação: equipes gestoras professores, funcionários, alunos, pais, juntamente com os demais segmentos da sociedade. A caminhada no trabalho coletivo, em equipe, é um processo em construção na

perspectiva do compromisso e da participação, da articulação de todos os segmentos, sendo necessário vivenciar essa prática diariamente. Orsolon (2002, p. 21-22) sustenta que:

A mudança na escola só se dará quando o trabalho for coletivo, articulado entre todos os atores da comunidade escolar, num exercício individual e grupal de trazer as concepções, compartilhá-las, ler as divergências e as convergências e, mediante esses confrontos, construir o trabalho.

O saber trabalhar em equipe é uma das funções atuais mais importantes da ação docente, para no coletivo encontrar as soluções e os avanços. Como expressam Marchesi e Martín (2003, p. 112): “O trabalho em equipe abre a possibilidade de reflexão compartilhada sobre os problemas da escola e contribui para reforçar a coesão entre os colegas”.

Na era do conhecimento, o trabalho em equipe na escola é uma precisão, uma ação valorizada por permitir a interatividade, estimular a sinergia, o crescimento coletivo e a união na ascensão de metas e objetivos. Para tanto Nóvoa (2009, p. 66) coloca que: “É preciso instaurar a escola como sociedade, como lugar do trabalho conjunto, como lugar do diálogo e da comunicação, como espaço de segurança, como uma sociedade na qual as crianças prefiguram e praticam uma vida futura”. O desafio é solidificar e inspirar o fortalecimento do comprometimento dos integrantes da equipe para a contínua melhoria do desempenho coletivo, a necessidade de uma competência mútua para o clima organizacional que preza o trabalho por meio da cooperação e da responsabilidade compartilhada, a importância ao trabalho em equipe e à colegialidade verdadeira. Para Imbernón (2010, p. 114), colegialidade é: “Processo de trabalho em conjunto, no qual se compartilham idéias, revisando-se a prática educativa e questionando-se a respeito do que se faz”, sendo fortalecida pelos resultados conquistados. Corroborando dessa visão Tardif (2005, p. 48), para quem:

A organização do trabalho na escola é, antes de tudo, uma construção social contingente oriunda das atividades de um grande número de atores individuais e coletivos que buscam interesses que lhes são próprios, mas que são levados a colaborar numa mesma organização. Portanto, é a ação e a interação dos atores escolares, através de seus conflitos e suas tensões que estruturam a organização do trabalho na escola.

Os entrevistados salientaram como fatores influentes o envolvimento, o empenho, o acompanhamento dos professores e a exigência em: *“Passar o melhor e cobrar os resultados dos alunos”*. Foram enfatizados, também, o esforço, a grande dedicação, a seriedade, a responsabilidade e o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, o que viabiliza a todos falarem a mesma linguagem: *“Definir a mesma ‘linha’, ‘pegar’ todos juntos, tendo como resultado uma unidade do trabalho”*. Nessa direção Libâneo (2001, p. 175) destaca: “[...] precisamos imensamente de professores bem preparados, eticamente comprometidos, que tenham um envolvimento no projeto da escola e na execução e avaliação desse projeto”.

Fazendo uma retrospectiva, a profissão de professor existe desde a Antiguidade, é uma das mais antigas de que se tem registro. No entanto, o educador que fale para um grande grupo, e não apenas para os seus discípulos, surgiu na modernidade, entre o século XVII e o XVIII, com o capitalismo. Nesse período, a profissão deixou de ser vinculada à igreja católica, e outros cidadãos, além dos religiosos, puderam exercê-la. Daquele momento até hoje muita coisa mudou, menos a importância desse profissional.

Compete aos professores, dentre outros aspectos, incumbirem-se, conforme o artigo 13 da LDB 9394/96, de:

Art. 13. [...]:

- I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. estabelecer estratégias de recuperação dos alunos de menor rendimento;
- V. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Diante dessas determinações, cabe ao professor atuar como o gestor da aprendizagem, como o principal protagonista do processo educacional, sendo de extrema importância seu papel em sala de aula, para a efetiva gestão da

aprendizagem. Importante aqui ressaltar o papel da pesquisa como relevante e necessária na atuação do professor, pois a prática do professor pesquisador é fruto de uma mudança de atitudes, de um interrogar-se sobre sua prática, de crescimento, de maior desenvolvimento dos alunos, construindo assim um trabalho significativo para ambos, promovendo aprendizagens, respeitando singularidades de cada um, o que deve ser nosso compromisso.

No Brasil nenhuma outra profissão tem sido tão questionada como a nossa. A mudança no perfil, nas incumbências do professor e das instituições formadoras exige um novo profissional, e outras competências e habilidades são necessárias. Para Portal (2008, p. 83):

SER Professor está hoje a exigir um novo perfil, uma nova postura, caracterizada por uma atitude: pró-ativa, crítica, empreendedora, com habilidades de socialização, facilidades em trabalhar em e com equipes, num imperativo trazido pela planetarização, globalização, pelo conectar-se em um processo de interdependência, de colaboração, de cooperação, de interatividade que desafie a hiperespecialização, que limita, restringe, separa e fragmenta, impedindo de ver o global e onde o essencial se dilui, fechando-se em si mesmo.

Cada vez mais destaca-se a importância do professor como agente de transformação e os múltiplos papéis que desempenha na escola contemporânea para atender os alunos desse tempo. A Pós-modernidade trouxe aos educadores desafios nunca antes enfrentados, exigindo mais do que nunca ser o gestor da aprendizagem, possuidor de uma visão sistêmica, com perspectiva de totalidade do contexto da realidade. Vasconcellos (2002, p. 122) ressalta que: “A tarefa do professor é extremamente importante e complexa: deve estar preparado para exercê-la, ou melhor, considerando que a prática é dinâmica e aberta”. O autor considera saudável o professor ter um pouco de “angústia”: “podemos afirmar que, no tempo atual, um professor que não tenha um nível razoável de angústia em relação à sua atividade, que não se sinta desacomodado, com certeza, não é um professor do tempo atual”. (VASCONCELLOS, 2001, p. 15).

No mundo contemporâneo tudo é efêmero. Precisamos estar preparados para lidar com as incertezas que surgem de maneira rápida e a necessidade da construção de novos saberes, marcados pela complexidade. Somos protagonistas de um mundo complexo, no qual o conhecimento e a informação se modificam muito

rapidamente. Os tempos atuais exigem “agir na urgência e decidir na incerteza”, como indica Perrenoud (2003).

Bauman (2001) nos ajuda a entender a crise que a escola passa, como a instituição escolar continua presa à solidez que já não existe mais, pois os espaços, tempos e saberes da escola continuam modernos, em evidente descompasso com o mundo contemporâneo, com os alunos do século XXI, que são da geração @, ponto com, net, digital e convivem desde muito cedo com os artefatos culturais: TV, computador, internet, jogos eletrônicos, celulares... e não conseguem imaginar a vida sem eles. As crianças e os jovens são os *nativos digitais*, nasceram nessa sociedade cada vez mais digital, e nós somos os *migrantes digitais*, nascemos em uma sociedade analógica, e, por força das circunstanciais, estamos migrando para a sociedade digital. Em função dessas transformações, muitos professores ainda não estão “preparados”, não sabem como conviver com os alunos deste tempo. Moraes (2004, p. 132) critica esta escola defasada do presente, enraizada no passado. Segundo a autora, essa escola:

[...] não cumpre sua finalidade maior, voltada para emancipação de sujeitos históricos, capazes de construir seu próprio projeto de vida. Que não acompanha o desenvolvimento econômico e tecnológico dos novos tempos. Que não prepara para viver e atuar no contexto de incerteza e instabilidade. Ela continua trabalhando como se antigos pressupostos de estabilidade e certezas ainda expressassem a realidade. E pior, ainda continua defasada, obsoleta, num processo de decadência acelerada, sem absorver as mudanças tecnológicas da sociedade em que vivemos.

A velocidade com que tudo está em mudança hoje obriga os educadores a pensarem em novas formas, em um jeito novo de ensinar e de pensar a educação, de ser flexível às mudanças e aberto à atualização. É preciso desafiar o aluno a pensar, refletir, significar e agir, criando situações que o leve à construção de seus próprios conhecimentos. No convívio escolar, os desafios são constantes e devem existir, pois sabemos o quanto é complexo ser professor atualmente e não podemos perder a esperança. Conforme lembra Braslavsky (2005 p. 27):

[...] há muitos mestres e professores que conseguem ensinar bem mesmo em condições adversas. Os segredos são dois: seu profissionalismo e sua força ética. Em outros termos, além de valorizarem a si próprios e de se sentirem valorizados pela sociedade – ou de estarem acima da necessidade da valorização social – têm os valores da paz e justiça incorporados à sua própria constelação moral e possuem recursos para obter resultados com

seus alunos. Desejam e sabem relacionar-se com o contexto de onde provêm seus alunos e lidam bem com eles como pessoas. Desejam e sabem selecionar estratégias didáticas e materiais de aprendizagem, e gerar experiências produtivas, criativas e agradáveis. Posicionam-se como modelos de vida, sem ações fora do comum.

Saliento que ser professor hoje é para pessoas especiais, que podem fazer a diferença na vida dos alunos, na escola e na educação, deixando por onde passam marcas positivas que jamais serão esquecidas. Todos nós lembramos de professores que foram importantes e que fizeram a diferença na nossa vida. Que outra profissão pode influenciar tanto a vida das pessoas? É necessário ressaltar que, mesmo com a tecnologia disponível ao alcance de todos, nada substitui o professor. Na visão de Freire (1998, p. 110):

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é presença em si política. Enquanto presença não posso ser omissão, mas um sujeito de opções. Deve revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper.

Temos um longo caminho a trilhar, sonhamos com uma escola diferente, que não se preocupa só com conteúdos e sim, com vivências. Uma escola na qual cada aluno seja contagiado pelo prazer de aprender, que respeite e valorize as diferenças, a solidariedade, a esperança, na qual toda pessoa possa ser feliz. Como observa Braslavsky (2005, p. 22): “Uma educação de qualidade é aquela que permite que todos aprendam o que necessitam aprender, no momento oportuno de suas vidas e de suas sociedades, e que o façam com felicidade”.

Os entrevistados referiram-se à equipe gestora destacando como fatores influentes ser comprometida, que apoia, contribui e ajuda os professores na realização do trabalho, na apresentação de propostas, na busca coletiva e constante para realizar, procurar e querer sempre mais dos alunos, um processo que vem acontecendo ao longo do tempo e de outras gestões, pois, mesmo quando acontece a troca da gestão escolar, o enfoque continua, como evidencia a fala: “*O grupo se apóia. Convivemos bem e temos respaldo da equipe. Mesmo mudando a direção a dinâmica é a mesma*”.

A sociedade pós-moderna traz novas demandas para a escola, para toda a sociedade. A expressão gestão ganhou destaque nas empresas e também no contexto educacional nos últimos anos acompanhando uma mudança de paradigma deste tempo. A gestão é orientada pelos princípios democráticos por meio da participação e decisão coletiva, mediante a transformação, em nova ótica de gerenciamento e organização.

A gestão escolar é um conceito novo que supera o enfoque da administração escolar, se refere à mobilização dinâmica e coletiva das pessoas, à energia, à competência como condições básicas, fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino, à transformação da própria identidade da educação brasileira e das escolas. Visa a buscar a liderança, a competência, o referencial teórico-metodológico avançado, a superação ou minimização das dificuldades cotidianas, com a adoção de mecanismos, métodos estratégicos para a solução dos problemas, demonstrando profissionalismos e força ética.

A partir da LDB 9394/96, artigo 15, as escolas passaram a ter maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira e a gestão tornou-se mais complexa. O foco principal da gestão escolar deve ser a gestão pedagógica, a aprendizagem de todos os alunos, o desenvolvimento de estratégias no cotidiano com a finalidade de “assegurar” o sucesso escolar. Portanto, a descentralização pedagógica tem como objetivo trazer para o espaço da escola a reflexão sobre o aprender e a busca de alternativas para superar as dificuldades da não aprendizagem, o que sabemos ser um desafio, em função das diferentes dimensões do trabalho da gestão escolar.

Para a gestão escolar, é fundamental trabalhar em equipe e ter a capacidade de gerenciar um ambiente cada vez mais difícil. É necessário ter uma equipe de gestão, uma equipe gestora (diretor/gestor, vice, supervisor e orientador educacional), entendida como a união de mais pessoas para decidir e construir no coletivo, diferente do que antes era denominada “equipe diretiva” em que o diretor era o chefe e os demais seguidores de suas ordens. Nas minhas vivências em diferentes escolas fui percebendo na prática a diferença entre as escolas que apresentam “problemas” de gestão e as que possuem uma equipe gestora comprometida e atuante. A gestão escolar constitui uma importante dimensão para a escola, o que é assim apontado por Lück (2009, p. 24):

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino orientadas para **a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos**, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento. [...] A gestão escolar constitui uma dimensão importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, se observa a escola e os problemas educacionais globalmente e se busca, pela visão estratégica e as ações interligadas, abranger, tal como uma rede, os problemas que, de fato, funcionam e se mantêm em rede. (Grifo nosso).

Para que a gestão da escola se torne efetivamente uma realidade é necessário que o gestor tenha pleno conhecimento do todo que é a escola. Como se organiza a instituição, como se constrói sua identidade, sua filosofia, para que a partir disso saiba como gerenciar, pois a busca desse conhecimento é fundamental para o seu sucesso.

Tornar compartilhada a gestão da escola significa propiciar o envolvimento amplo de profissionais que nela atuam com objetivos comuns. O que se processa de forma gradativa, organizada e que será concretizado por meio do planejamento coletivo, com a participação de toda comunidade escolar, partindo do conhecimento de sua realidade.

A legislação brasileira, na área educacional, apresentou um grande avanço com a promulgação da Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 a 214, capítulo da educação, que deram os rumos à legislação posterior, seja no âmbito dos estados, municípios e Distrito Federal, definindo responsabilidades para o Estado e para a família, tratando do acesso e da qualidade, organizando o sistema educacional. Uma conquista foi a incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação, expressa no princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (artigo 206, inciso I). Outras foram asseguradas, tais como: o ensino fundamental, gratuito e obrigatório; a valorização dos profissionais de ensino e a gestão democrática tornar-se princípio da educação nacional.

A gestão democrática tem sido um tema muito debatido ultimamente. A abertura política e a promulgação da Constituição de 1988, por meio de espaços para a efetivação de novas formas de participação, passaram o direito à educação e

à gestão democrática de constituir uma conquista histórica da democracia, estando previsto no Capítulo da Educação, no artigo 206, inciso VI, que a: “gestão democrática do ensino público deve ser na forma da lei”.

Especialmente a partir de então, na gestão educacional, essa perspectiva é marcada pelo movimento de educadores na LDB 9394/96 e em normas e diretrizes específicas das distintas esferas do sistema educacional. No artigo 3, inciso VIII estabelece: “gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino”. E no artigo 14:

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Cada sistema de ensino tem autonomia para a elaboração de normas próprias, com a participação de todos os segmentos da escola. A discussão sobre a gestão democrática implica tomar o significado de democracia, tendo como foco de análise a gestão educacional, e a escola como principal protagonista. A democracia, em seu significado e no modo como é praticada, é um processo histórico e seu conceito tem mudado ao longo dos tempos. A democracia deve ser uma busca social que se realiza por distintos caminhos, sobretudo, um conjunto de procedimentos para conviver racionalmente numa sociedade dotada de sentido, na qual os indivíduos, como cidadãos, decidem coletivamente.

Para Lück (2008, p. 57):

[...] a gestão democrática como um processo em que se criam condições para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam responsabilidade por sua implementação. Isso porque democracia pressupõe muito mais que tomar decisões: envolve a consciência de construção do conjunto da unidade social e de seu processo de melhoria contínua como um todo.

Viver em democracia requer atitudes de aceitação, de valorização, de respeito, de participação e de colaboração em atividades coletivas. Grande parte da preparação para atingir um nível desejável dessas atitudes é produzida e adquirida na escola. A instituição escolar, como locus de produção e difusão do conhecimento,

possibilita o desenvolvimento de hábitos de convivência democrática, assim como experiências de participação responsável em atividades e instâncias sociais.

A gestão democrática passou a constituir-se um dos princípios orientadores do processo educativo, possibilitando a abertura de espaços para discussão, debate sobre a proposta de educação e do projeto pedagógico coerente com esse modelo de gestão, cuja tarefa política e educativa é da própria escola. As instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional, no qual também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas.

Ao possibilitar a gestão coletiva da escola e a construção de seu projeto voltado aos interesses da comunidade, proporciona não apenas o exercício da cidadania e a formação de cidadãos ativos, mas, também, o aprendizado de relações sociais mais democráticas. Essas mudanças, impulsionadas pela criação de espaços de participação, pela prática da gestão democrática e compartilhada na escola, constituem importantes elementos de reflexão nas estratégias para apropriação.

Até pouco tempo, ser diretor de uma escola era uma tarefa fácil: cabia a ele a responsabilidade pelas decisões, o bom funcionamento administrativo e não havia a preocupação com a construção do conhecimento, com a aprendizagem dos alunos. Com as contínuas transformações, no entanto, a situação mudou. Atualmente é necessário ter outro perfil, com formação e conhecimentos específicos para a função. Hoje o gestor precisa fazer uma gestão focada na melhoria da aprendizagem, no sucesso escolar; precisa ter visão pedagógica em todas as suas ações. O verdadeiro papel social da escola é a aprendizagem e deve ser o principal enfoque de todo o gestor. É essencial ter clareza sobre o projeto pedagógico da escola, além de ter liderança educacional, o que é fundamental para um bom gestor.

Destaca Lück (2003, p. 63) que:

O centro da atenção máxima da escola deve ser o aluno. A escola existe em função dele, e, portanto, para ele. A sua organização, em qualquer dos seus aspectos, deve ter em vista a consideração do fim precípua a que a escola se destina: a criação de condições e de situações favoráveis ao bem-estar emocional do educando, e o seu desenvolvimento em todos os sentidos: cognitivo, psicomotor e afetivo, a fim de que o mesmo adquira habilidades, conhecimentos e atitudes que lhe permitam fazer face às necessidades vitais e existências. (Grifo nosso).

Duas pesquisas realizadas pela Fundação Victor Civita, em parceria com o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), uma publicada na Revista Gestão Escolar de Outubro/Novembro de 2009 e a outra na Revista Veja de 4 de novembro de 2009, apresentaram importantes revelações sobre o dia-a-dia de gestores escolares, tendo como resultado mais importante e preocupante justamente o que não aparece na fala dos entrevistados e na prática das escolas visitadas: a falta de foco no pedagógico. A preocupação com a aprendizagem dos alunos até aparece no discurso, mas o empenho e a dedicação a esse aspecto essencial da vida escolar são muito menores do que o mínimo desejado. O que se vê é uma boa intenção, que se dilui na rotina, dominada por atividades burocráticas, administrativas e no atendimento de emergências.

O gestor escolar precisa ter uma visão integradora, holística, que permite pensar em mudanças no coletivo da comunidade escolar. Todas as áreas são importantes e necessárias para o bom funcionamento da escola, cabendo-lhe estabelecer o equilíbrio entre elas: precisa dar conta das diferentes “gestões”. A pesquisa da Fundação Victor Civita (2009) comprovou que as instituições com melhores desempenhos são aquelas em que os gestores são capazes de unir oito áreas de atuação: “Gestão pedagógica, administrativa, financeira, da infraestrutura, da comunidade, de relações pessoais, dos resultados escolares e do relacionamento com a rede”.

A equipe gestora e principalmente o diretor/gestor precisam garantir três competências indispensáveis a um bom profissional, como apresenta Andrade (2004, p. 16):

Competência humana, para trabalhar com pessoas, sabendo colocar-se no lugar do outro e ter atitudes favoráveis a um bom ambiente de trabalho. Competência política, para ver a escola, a sociedade e o sistema educacional como um todo, presumindo as implicações de suas decisões para a escola e para a comunidade. Competência técnica, para buscar os subsídios necessários à sua função, atento às exigências legais e às inovações científicas e tecnológicas indispensáveis ao bom desempenho da instituição.

A concepção do diretor como um gestor escolar desafia, ao estabelecer esta relação entre gestão e escola e ao compreender a concepção de educador e as conseqüências desse enfoque para sua prática. A compreensão da prática

pedagógica comprometida com a transformação e a construção social exige uma nova visão da relação entre teoria e prática educativa, considerando que a teoria ajuda a iluminar muitos aspectos da prática pedagógica. É nesse processo permanente de ação-reflexão-ação que se constrói um projeto coletivo de escola, tendo como foco principal o sucesso escolar dos alunos, o que ficou evidenciado nas escolas estudadas.

Foi destacada também pelos entrevistados como fator relevante a atuação da equipe de supervisão, que oferece suporte ao professor, contribui para o desenvolvimento de projetos, na preparação dos planos de estudos, na disponibilização de artigos para a leitura/discussão, na coordenação de encontros, entre outras atividades: *“Estamos aprendendo junto com os professores”*.

Ao longo da história, o papel do supervisor foi mudando de controlador e fiscalizador para uma supervisão que caminha junto com os demais segmentos da escola, que instiga para que haja a reflexão para a ressignificação da prática docente e da ação supervisora, embora ainda em algumas escolas fica restrito ao trabalho burocrático. Pensar a ação supervisora na conjuntura atual exige, inicialmente, compreender o contexto sócio-político-econômico que vivenciamos.

O processo vivenciado pela ação-reflexão-ação do supervisor contribuirá para a construção de uma escola mais reflexiva com as mudanças na sociedade, no conhecimento e nos sujeitos, resultado de um diálogo permanente, no qual o supervisor tem a função de problematizar as ações desenvolvidas no contexto escolar.

No meio educacional, essa função aparece com diferentes terminologias: supervisão escolar, supervisão pedagógica, orientação pedagógica, coordenação pedagógica, supervisão educacional, entre outros, sendo o último o mais indicado, pois extrapola as atividades da escola, podendo esse profissional atuar em diferentes espaços educativos. O artigo 64 da LDB 9394/96 assim se refere à supervisão educacional:

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

Apresenta-se como necessário o supervisor ressignificar a importância do planejamento nas escolas e o tempo/espaço para a educação continuada dos professores, possibilitando maior reflexão sobre teoria/prática no processo de ensinar e de aprender, com vistas à melhoria da qualidade do ensino. O princípio norteador para ressignificar esse processo é a vontade de querer mudar e, para isso, é necessária a construção de uma nova competência pedagógica. Nesse sentido Alarcão (2003, p. 66) destaca:

O supervisor é fundamentalmente um gestor e animador de situações e recursos intra e interpessoais com vista à formação. A gestão de situações formativas no contexto da supervisão implica capacidades humanas e técnico-profissionais específicas.

O supervisor educacional é o articulador. Precisa ter a visão do todo e dessa forma propor, em comunhão com os professores, ideias e propostas capazes de interferir na realidade escolar. Cabe a ele questionar a realidade vivida por alunos, bem como estar receptivo para ouvir, investigar de forma reflexiva e crítica os problemas da escola, conduzindo-os à análise coletiva do corpo docente, que procurará elaborar a proposta de trabalho em consonância com os interesses apontados por todos.

Como sugere o nome, deve ter uma “*super visão*” dos fatos que se sucedem interna e externamente na escola. O supervisor é, antes de tudo, um educador e todos deveriam e/ou devem passar por uma sala de aula antes de serem supervisores. A experiência da prática pedagógica em sala de aula permite ver a escola, os alunos e a equipe gestora com olhos de professor.

Cada elemento da escola é importante, mas cada um tem a sua função e enxerga o todo a partir de um determinado ângulo, o qual depende justamente da posição, da perspectiva de onde olhamos. Como o professor é aquele que interage diretamente com os alunos ao longo de todo o ano letivo, seu olhar, sua visão e sua postura são primordiais. O supervisor, para adquirir essa “*super visão*” do todo, precisa saber olhar a partir da visão de um professor. Só assim poderá, de fato, ajudá-lo, entendê-lo e interferir em sua prática pedagógica, auxiliando-o nos momentos que exigirem uma visão diferenciada. Com a experiência da prática pedagógica, saberá interagir com alunos, professores, contribuindo com os seus

conhecimentos na construção da caminhada de busca de soluções que minimizem os problemas que surgirem no dia-a-dia da vida escolar.

O supervisor educacional deve estar constantemente comprometido com o processo de transformação das práticas pedagógicas. Deve constituir-se como elemento de apoio, de assessoramento, de estímulo. Precisa ser o organizador, o mediador, o condutor de uma caminhada de transformação, de uma realidade que ainda inclui práticas que já deveriam estar superadas, para a organização de práticas inclusivas, participativas, de consenso, de vontades, que venham a tornar o ensinar e o aprender mais significativos, atuais, atrativos para o aluno, para o professor, para a comunidade e que venham a produzir um novo modo de ver a educação, o ensino, a escola, o conhecimento, o currículo, construindo uma educação de qualidade.

Para Medina (2002, p. 51-52):

[...] é indispensável a ação de um profissional que, além de possuir competência teórica, técnica, humana, política, disponha de tempo necessário para tornar possível a relação entre vivências dos alunos fora da escola e o trabalho do ensinar e aprender na escola. Esse profissional é o supervisor que define sua função pedagógica quando contribui para a melhoria do processo de ensinar e aprender por meio de ações que articulam as demandas dos professores com os conteúdos e as disciplinas.

Os entrevistados também evidenciaram dentre os fatores responsáveis pela avaliação obtida a influência dos alunos, da turma, no desejo em progredir, em querer, em valorizar o aprender, na vontade de estudar e de estar entre os melhores, ao lado de sua dedicação e maturidade: *“Se esmeram, se preocupam para buscar e mostrar o seu conhecimento”*. Partindo da realidade, do que é importante aprender: *“Percebem que aprender dá prazer, que os conteúdos trabalhados são relacionados com outras disciplinas, ao lado de uma metodologia preocupada que os alunos estejam bem, curtindo o aprender e não só o ouvir”*.

Os participantes do estudo consideraram relevante o respeito ao limite e às potencialidades de cada aluno nas diferentes capacidades. Nesse sentido assim expressa: *“O aluno precisa se dar conta que não precisa ser bom em tudo, tem habilidades nisto, em outras nem tanto. Não preciso exigir dele o que não consegue. Preciso respeitar o limite. Hoje nos permitimos respeitar o aluno em suas potencialidades, o que não quer dizer que avançamos, mas que estamos tentando”*.

Vivemos atualmente uma explosão de diferenças em todos os segmentos, uma diversidade muito grande. O professor precisa engajar os alunos para viverem no mundo da diferença e da solidariedade entre diferentes, e a escola é justamente um espaço privilegiado para o convívio dessas diferenças. Urge fazer da escola um local de encontro com o outro, que é sempre e necessariamente diferente, que precisa preparar o cidadão para participar dessa sociedade planetária e que respeite as diferenças.

A instituição escolar deve ser o espaço de trocas sociais, de mudanças de lugares, de construção de identidades, pré-requisito para tornar-se um cidadão. As diferenças devem servir para produzir alteridades. As transformações só ocorrerão e se sustentarão se tiverem como pano de fundo uma alteração nesse modelo ainda excludente de educação. A dicotomia inclusão/exclusão está presente em muitos discursos e práticas sociais da cultura vigente. A modernidade, com ideias de progresso por meio das ciências, da razão, constrói discursos e práticas educativas com o propósito de produzir um padrão de normalidade.

A escola se constitui nesse contexto e o modelo de normalidade passa a fazer parte do imaginário da humanidade. A escola nasce como um espaço que marca a diferença, hegemonizando saberes e verdades absolutas. Essa cultura escolar, mesmo que inconsciente, acaba por legitimar os processos de exclusão, por meio de seus currículos, avaliações e práticas pedagógicas, como observa Arroyo (1997, p. 12):

Existe entre nós uma cultura do fracasso que dele se alimenta e reproduz. Cultura que legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui, porque reprovar faz parte da prática de ensinar-aprender, avaliar.

Independente das mudanças no decorrer da história, a escola foi e continua sendo a instituição que a humanidade criou para socializar o saber sistematizado. Cabe à instituição escolar encontrar respostas educativas para as necessidades específicas de cada aluno, adequando currículos, eliminando barreiras arquitetônicas, construindo um novo paradigma para uma sociedade mais justa, igualitária e, portanto, inclusiva.

Cada vez mais é necessário a escola trabalhar nesta direção, com um olhar investigativo para cada aluno, em particular, suas significações em relação ao

aprender, sua modalidade de aprendizagem, suas necessidades, habilidades, talentos e potencialidades, considerando ser o processo de aprendizagem de cada ser humano, singular. No entendimento de Sampaio (2010, p. 32): “Educar é descobrir e despertar no ser humano suas potencialidades adormecidas”. É preciso ver o sujeito na sua singularidade, mediado pela diferença, no contexto de ensinar e aprender, valorizando cada inteligência, que, segundo Gardner (2000), são múltiplas.

Para os entrevistados, há interesse dos alunos em buscar e construir o conhecimento também fora da escola por meio da internet, livros, revistas, entre outros, trazendo o mundo externo para seu interior, o que evidencia a motivação para trazer diferentes temas para discussão na sala de aula, o conhecimento construído. Como destaca Nóvoa (2009, p. 75): “A educação pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer hora, tendo como referência professores reais ou virtuais”. Estamos imersos em redes de conhecimentos que são tecidas cotidianamente, pois aprendemos em todos os lugares e em todos os espaços. O aluno constrói o conhecimento também em interação com o seu entorno, na aproximação das experiências vividas fora da escola, e nas que são nela propostas, sendo outros conhecimentos considerados de suma importância para tornar mais significativas as aprendizagens escolares. Para Nóvoa (2009, p. 62): “[...] a aprendizagem não é separável da vida [...], dos seus contextos sociais, dos seus processos de desenvolvimento, dos seus dilemas, daquilo que lhes acontece na vida para além da escola”.

Proposição de atividades e intervenções a partir dos interesses dos alunos: “*O que está rolando entre eles, o que eles gostam, o que é necessário saber, trabalho conjunto com eles*”. Importante para a (re)construção do conhecimento, na valorização do conhecimento prévio, do erro construtivo, bem como na busca em filmes e em referências bibliográficas, foram fatores, proposições apontados pelos entrevistados e que consideram ter auxiliado na obtenção dos resultados positivos no SAERS. Como escrevem Marchesi e Martín (2003, p. 200):

[...] é necessário considerar aquilo que o aluno já sabe sobre o tema que é objeto de ensino. [...] uma das primeiras e mais importantes tarefas do professor consiste em conhecer quais são essas ideias que os alunos já possuem sobre os temas que serão trabalhados em sala de aula.

O conceito de educação que os entrevistados possuem se revela como vivência de humanização: *“A proposta pedagógica da escola é preocupada em primeiro lugar com a humanização. Precisamos levar em conta que temos na frente um adolescente, que tem uma história de vida, que primeiro é gente e depois aluno”*. Professor e aluno caminham juntos nessa jornada, sendo o professor alguém em quem podem confiar e contar. Todas as ações e saberes devem contribuir para a aprendizagem: *“Professores conversam, dialogam, procuram entender os alunos no processo de aprendizagem, o que facilita a aprendizagem”*. De acordo com Vasconcellos (2001, p. 41): *“Todo o trabalho em sala de aula que fazemos com o conhecimento, tanto em termos de forma quanto de conteúdo, deve estar vinculado a esta finalidade maior da escola que é compromisso com a humanização”*.

Atualmente estamos ultrapassando os limites aceitáveis para vivermos em sociedade, com inúmeras situações desumanas presentes em nosso meio. Para inverter essa lógica, acredito que deve ocorrer uma ação transformadora, sendo necessárias ações de toda a sociedade, mas principalmente da educação. A principal função da escola deve ser com a humanização, pois conhecimentos, conteúdos estão disponíveis em diferentes formas, são encontrados com facilidade em qualquer lugar, mas é por meio das relações humanas que aprendemos a ser e a conviver, logo a importância desse fator para que as práticas pedagógicas sejam mais humanizadoras. Conforme Esteve (2004, p. 17):

Há tempo descobri que o objetivo último de um professor é ser mestre de humanidade. A única coisa que importa de verdade é ajudar nossos alunos a compreender a si mesmos, a entender o mundo que os rodeia e nele encontrar um lugar próprio.

O grande educador brasileiro Paulo Freire, ao longo de muitas das suas obras, enfatizou a necessidade de a educação ser uma prática humanizadora. Para o autor:

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O *sonho* é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz. (FREIRE, 2001, p. 99).

O ser humano é um permanente tornar-se humano; possibilidade que existe em cada um de nós como ser inconcluso, sem medidas preestabelecidas para o que pode vir a ser, para tornar-se uma pessoa melhor, emancipada, tendo sempre como horizonte a humanização. Como enfatiza Morin (2002b, p. 11): “[...] a educação pode ajudar a nos tornar melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas”. Formar as novas gerações com uma reflexão argumentativa capaz de humanizar a vida e a história do ser humano é um dos desafios do educador, pois, se educar é humanizar, os educadores “[...] são facilitadores de humanização autêntica na mais digna tarefa de fazer o ser humano sentir-se humano”, salienta Trevisol (2008, p. 117). Às vezes, nós, educadores, não temos consciência do quanto o nosso papel é importante na vida dos nossos alunos, e de alguns até imprescindível, como afirma esse: “O educador é um apoio e um referencial de vida”. (TREVISOL, 2008, p. 114).

Já para Bazzara (2006, p. 8) humanizar é acreditar nas potencialidades dos alunos:

Humanizar é crer, é confiar no ser humano. É estar disposto, permanentemente, engrandecendo em todos e em cada um de nossos alunos, a globalidade de suas potencialidades, isto é, aumentar neles o potencial de inteligência, de sensibilidade, de solidariedade e de ternura que se esconde em sua humanidade.

Alguns entrevistados afirmaram que a relação de amizade/afetividade, carinho e vínculo com os alunos é um fator decisivo e muito importante na inspiração de confiança: “*Saber olhar, perceber como está a turma: o aluno que cortou o cabelo, o que não está bem*”. Os laços de afetividade contribuem para a aprendizagem, como mostra a fala dos professores: “*Se o aluno gostar do professor, a probabilidade é maior de gostar da disciplina, principalmente matemática, uma disciplina tão temida, ‘bicho de sete cabeças’.* O professor não pode entrar na sala de aula e ser só professor, precisa também ser amigo”. A amorosidade é essencial no processo de ensinar e aprender, de quem ensina e a quem se ensina. Educar é amar, e o amor contribui para a transformação, para o reencantamento do sujeito. Como expressa Trevisol (2008, p. 195): “[...] o ser humano só mudará de atitude quando for tocado no seu afeto e no seu mais profundo mistério interior”.

Ensinar e aprender é uma prática afetiva e reflexiva. A afetividade no aprender é de suma importância. Como afirma Morin (2002a, p. 20): “[...] no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade”.

Nesse sentido, complementam Marchesi e Martín (2003, p. 111):

Os sentimentos de afeto entre o professor e seus alunos contribuem para criar uma atitude positiva em relação à aprendizagem. Os bons professores procuram comunicar entusiasmo e carinho para seus alunos. A paciência, a perseverança, o apoio à auto-estima dos alunos e o senso de humor são outras das características apontadas nas várias intervenções que estão presentes quando existe uma relação de respeito e empatia com os estudantes.

Vale ressaltar, como outros fatores considerados influenciadores dos resultados das avaliações nas duas escolas, a infraestrutura, o espaço físico, cercada de árvores, que proporciona um ambiente tranquilo e agradável, a estrutura das salas de aula, apontada como um ambiente limpo, bonito, agradável, acolhedor e organizado, ao lado do provisionamento de material.

Uma das escolas do estudo oferta somente o ensino médio, na modalidade Normal, de tempo integral, em regime de internato, constituindo-se para os entrevistados um investimento econômico pelo fato de os alunos virem de diferentes municípios da região do Vale do Taquari: *“Um desafio porque saem de casa e precisam assumir responsabilidades, de forma mais autônoma. Estão sempre envolvidos. O convívio diário entre escola e internato é como uma família, o que faz todos se sentirem mais à vontade até para conversar”*. Os pesquisados os consideram alunos diferenciados por quererem ser professores. *“É uma escola formadora de professores, alunos com outra visão, trazem uma boa bagagem, trocam muitas ideias, têm aula em turno integral, com reforço em algumas disciplinas no turno inverso. Há preocupação em agregar conhecimentos à formação”*.

Outro fator destacado pela escola de Curso Normal como contribuidor para os resultados obtidos é a oportunidade de o aluno ter tempo para estudar e fazer as tarefas, um tempo prolongado de vivência com professores, o que diferencia o ensinar e o aprender, a motivação em aprender, a valorização do estudar: *“Estudar é prazeroso; não é uma coisa chata”*. Nessa escola são realizados trabalhos extras em sala de aula. Há o incentivo para buscar sempre mais, com diversas oportunidades de aprendizagens em diferentes espaços: o uso da biblioteca para pesquisar; o

estímulo para ter uma biblioteca particular; assinatura de revistas; sala de informática, ou a própria sala de aula com computador; as atividades complementares, por meio das diferentes oficinas optativas de arte, música, teatro, pintura, entre outras. Esses fatores são assim mencionados na fala do entrevistado: *“Disponibilidade para o aluno questionar, querer mais, investigar, despertar a ideia de buscar e a vontade de querer mais e mais, aluno mais pro-ativo, com mais cidadania. Tudo contribui para o aprendizado, refletindo, a partir do momento que tem uma compreensão geral, uma visão holística sobre as coisas. A interpretação das suas questões vai ser diferente”*.

O Curso Normal é o mínimo exigido para atuação no magistério, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, existindo a necessidade de despertar para a importância da profissão docente e buscar atrair mais jovens, considerando ser, hoje, baixa a procura pelo curso. Há preocupação da equipe gestora com a quantidade de alunos e com o futuro do Curso Normal: *“Já tivemos mais alunos do que temos hoje. Precisamos pensar e repensar a educação, o Curso Normal, a necessidade de um olhar diferenciado por parte do governo, por ser uma escola diferenciada”*. A busca de alternativas para os processos de formação de professores exige mudança de paradigma, reorganização curricular e mudança de enfoque em relação à questão da construção do conhecimento pertinente. Segundo Nóvoa (1995, p. 26): *“a formação de professores é provavelmente a área mais sensível a mudanças em curso no setor educativo.”*

O fato de ser uma escola de tempo integral, por meio da ampliação da jornada escolar e do regime de internato, seu foco principal é o estudar. O idealizador das Escolas Públicas de Tempo Integral, o brasileiro Anísio Teixeira (1957, p. 126) acredita que as escolas: *“Devem e precisam ser de tempo integral para os alunos e servidas por professores de tempo integral”*.

Na outra escola investigada foi destacado o trabalho integral do professor na mesma escola e com a mesma turma, como um dos fatores determinantes do sucesso no SAERS: *“Continuidade do trabalho do professor, conhecimento das potencialidades e limitações dos alunos. São um pouco filhos meus. Ficamos alguns anos com eles. Conheço cada um. Estou 40 horas na escola. Isto é muito bom”*. É um desafio diminuir a rotatividade de professores, principalmente nas escolas públicas, para dar continuidade à proposta pedagógica da escola e do professor, ao planejamento da ação docente, sem a frequente troca de professores, durante ou a

cada ano letivo, o que dificulta a sequência do trabalho educativo. Vasconcellos (2002, p. 121) também coloca: “[...] que o ideal seria o professor trabalhar 40 horas semanais na escola”.

Os entrevistados apontam a participação e a parceria da família na escola como sendo suma importância, pois são todos juntos buscando o mesmo objetivo que é a aprendizagem dos alunos: *“Pais estão próximos da escola, quando são chamados procuram resolver as dificuldades, não deixando para o fim do ano. Pais, professores e alunos juntos nessa discussão”*. Consideram esse fator como resultado do envolvimento e acompanhamento dos pais, cobrando as atitudes dos filhos quando precisam ser melhoradas: *“É a importância dada aos filhos, à escola. Percebemos que a comunidade está valorizando mais a escola”*.

Pesquisas comprovam, tais como esta realizada que, quando os pais participam da vida escolar, o desempenho é melhor. Também é essa a constatação feita pelo INEP com base nos resultados do SAEB:

A criança, cuja família participa de forma mais direta no cotidiano escolar, apresenta um desempenho superior em relação àquela onde os pais estão ausentes do seu processo educacional. Ao conversarem com o filho sobre o que acontece na escola, cobrarem dele e ajudarem-no a fazer o dever de casa, falarem para não faltar à escola, tirar boas notas e ter hábito de leitura, os pais estarão contribuindo para a obtenção de notas mais altas. (INEP, 2004).

Corroborando Lück (2009, p. 78) que: “A integração da escola com a comunidade e com os pais tem sido identificada como um fator importantíssimo para o bom funcionamento da escola e qualidade de seu processo educacional”.

Cabe ressaltar que a região do Vale do Taquari, por ser de colonização alemã e italiana, tem história com a integração comunidade/escola, pois uma das primeiras preocupações desses imigrantes foi a educação, por meio da construção das “Escolas Comunitárias”.

Em relação às ações que as escolas propiciaram ou desenvolveram com os segmentos foram destacadas por unanimidade o incentivo à participação da família, tanto em reuniões de pais/responsáveis, de CPM, de Conselho Escolar como em eventos, festas, confraternizações entre outras situações, tanto de forma espontânea como quando convocados para informar o desempenho dos

filhos/alunos. É a escola e a comunidade juntas numa relação de parceria: *“Para comemorar o aniversário da escola, surgiu a ideia em reunião de pais, de realizar anualmente um jantar/baile nos municípios dos nossos alunos”*. É a escola indo ao encontro da comunidade (municípios de origem dos alunos). A abertura e o diálogo com os diferentes segmentos, alunos, pais, professores oportunizam situações diversas de aprendizagem, que extrapolam a sala de aula, tais como: festa, sarau, entre outras. Percebe-se que, quando existe maior participação de todos os atores na prática educativa, há um enriquecimento de todo o trabalho didático-pedagógico desenvolvido na escola. De acordo com Paro (2008, p. 17):

A participação da comunidade na escola como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação.

A integração da escola e comunidade é mais do que necessária nesse momento no espaço educativo, é o assumir juntos. Trata-se de uma aliança na qual todos ganham e o diálogo é fundamental para estabelecer estratégias comuns. Atualmente, as escolas estão abrindo mais espaços para a participação, como prevê os princípios da gestão democrática, para pais que ainda não estão habituados à prática participativa, pois, até pouco tempo, era incomum participarem da educação, da vida escolar dos filhos, indo apenas quando chamados e, geralmente, para a escola reclamar do comportamento e/ou desempenho dos filhos. Chamar os pais para comunicar coisas positivas ainda não é uma prática frequente nas escolas. Também Orsolon (2004, p. 182) assegura que:

O trabalho de parceria com a família constrói-se com e no coletivo da escola, mediante a articulação dos diferentes atores da organização, na complexidade e na dinamicidade das relações, nos espaços previstos pela organização e nos espaços reivindicados.

Aos poucos, e como já se fez perceber nesta pesquisa, esse panorama parece estar mudando: novas atitudes, mais sintonias entre família e escola que buscam abrir novos caminhos de diálogo, pais que se mostram mais dispostos a participar e a cooperar. O envolvimento contribuirá para uma educação de sucesso,

com sucesso, para o sucesso, como enfatiza Vasconcellos (2002, p. 63): “A abertura da escola à comunidade tem se revelado como uma estratégia da maior importância para a sua vitalização”.

Nesse sentido reforça Pessôa (2010, p. 105) que:

É preciso que seus membros sintam que de fato pertencem à escola que percebam nesse espaço de aprendizagens uma relação saudável de interdependência, entendida numa perspectiva em que nenhum é mais importante que o outro, ou seja: todos precisam da escola, mas todos podem com ela contribuir.

Os professores salientaram como ações determinantes as desenvolvidas em sala de aula, como a realização de um bom resgate de conteúdos do ensino fundamental para após iniciar com conteúdos do ensino médio, conteúdos básicos que os alunos precisam saber, por meio de diversas intervenções, como foi expresso: *“Propor atividades diversificadas para o aluno ter expectativa: muita leitura, interpretação, produção textual, a oralidade”*.

Nos Referências Curriculares da Educação Básica do Rio Grande do Sul são adotados três componentes transversais básicos para todas as disciplinas: ler, escrever e resolver problemas, o que foi evidenciado neste estudo: *“Estamos tentando, aos poucos e estamos conseguindo, um ajudando o outro. É preciso trabalhar muito com leitura, interpretação e resolução de problemas, de maneira interdisciplinar”*. As possibilidades de abordagem interdisciplinar são amplas e permitem estabelecer as conexões entre os conteúdos, como manifesta Mello (2009, p. 24):

A interdisciplinaridade, portanto, não precisa, necessariamente, de um projeto específico. Pode ser incorporada no plano de trabalho do professor de modo contínuo; pode ser realizado por um professor que atua em uma só disciplina ou por aquele que dá mais de uma dentro da mesma área ou não; e pode, finalmente, ser objeto de um projeto, com um planejamento específico, envolvendo dois ou mais professores, com tempos e espaços próprios.

Outras ações de sala de aula foram pontuadas: *“Atividades variadas com jogos, perguntas desafiadoras, resolução de situações-problema, uso da internet, laboratório de informática que oportunizam ao aluno o pensar e o refletir”*. Nesse sentido, Macedo (2005, p. 44) nos diz: “A vida na escola, nos termos que se

configura hoje, supõe saber enfrentar e resolver situações-problema cada vez mais complexas e para as quais as respostas tradicionais são cada vez mais insuficientes, obsoletas, ou inaplicáveis”.

Mostraram os entrevistados a busca por um fazer pedagógico diferente, que desperte expectativas: *“Procuro fazer o trabalho bem diversificado em sala de aula. Lembro sempre de quando eu fui aluna. Não consigo fazer uma aula igual. Nunca faço uma aula igual à outra. Faço-a diferente sempre”*. Acrescentaram como outra ação a flexibilidade nas alterações do planejamento das aulas, alunos participantes e com liberdade para sugerir. Segundo Arroyo, (2000, p. 45): “Em cada escolha pedagógica feita há algo de nós, de nossas crenças e esperanças, de nossas descrenças e desânimos. Há muito de nossa história individual e coletiva”.

Destacaram entre as ações das escolas, influenciadoras nas avaliações, a organização de diferentes eventos, palestras, a interação entre outras escolas por meio do estágio e a ênfase em diferentes projetos pedagógicos desenvolvidos, envolvendo a participação coletiva, por meio de múltiplas atividades. As duas instituições de ensino propiciam projetos de incentivo à leitura, uma vez por semana, na qual todos, desde funcionários, professores e alunos, param suas atividades para ler: *“É toda a escola lendo”*. Assim a escola é um espaço privilegiado para as práticas de leitura. Enfatiza Thomazi (2009, p. 117) que: “A escola torna-se um elemento-chave na propagação da leitura”. Os entrevistados afirmaram que a leitura é um processo que vai sendo construído com o envolvimento de todos, principalmente dos alunos, para lerem livros e revistas, levados tanto por professores como pelos próprios alunos. Demo (2006, p. 60) salienta que:

Ler é um processo cumulativo, no sentido de que cada leitura nova funda-se em outras anteriores e as transcende. Importa a compreensão, para além do reconhecimento das palavras. Não se lêem palavras, mas constroem-se significados nelas, por elas e, sobretudo, além delas e apesar delas.

As ações de educação continuada foram também ressaltadas como um investimento presente entre os educadores e fator importante no resultado das avaliações. Estão nas propostas das escolas, nas quais sempre existiu a preocupação com a qualificação de professores/alunos mesmo antes da realização

das avaliações externas, como a do SAERS: “A educação continuada já era uma prática, antes do SAERS. Sempre houve”.

Falar de educação continuada é falar da vida humana. Ao longo da vida, somos mergulhados em infinitas situações de aprendizagens, num processo contínuo, numa construção diária e ininterrupta, num eterno aprender. O Relatório para Educação para o Século XXI (2006) da UNESCO aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda a vida. Tudo o que fazemos é educação continuada, embora muitos a restrinjam somente às ações no campo profissional.

A educação continuada, ao longo da história da educação, já passou por várias denominações e conceitos, apresentando pontos divergentes e convergentes por diferentes teóricos. O que importa, entretanto, é que esteja a serviço para atender as exigências da sociedade em transformação, independente da terminologia que se use: formação em serviço, formação continuada, educação permanente, educação em serviço, educação ao longo da vida, educação continuada. O importante é que seja um espaço de ação-reflexão-ação sobre a prática pedagógica e a vida, que gere mudanças na ação docente e no viver. Para Christov (2002, p. 9):

A expressão ‘Educação Continuada’ traz uma crítica a termos anteriormente utilizados, tais como: treinamento, capacitação, reciclagem que não privilegiavam a construção da autonomia intelectual do professor, uma vez que se baseavam em propostas previamente elaboradas a serem apresentadas aos professores para que as implementassem em sala de aula. A Educação Continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394, de 20 de dezembro de 1996, ao regulamentar o que já determinava a Constituição Federal de 1988, enfatiza a valorização dos profissionais, assegurando o “aperfeiçoamento profissional continuado”. Foi uma conquista a educação continuada prevista, nos artigos 63, 67 e 80 da LDB:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: [...] III - programas de **educação continuada** para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II - **aperfeiçoamento profissional continuado**, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

Art. 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**. (Grifo nosso).

O Plano Nacional de Educação - PNE, 2001 também destaca a importância da educação continuada como uma das formas de valorização do magistério e melhoria na qualidade da educação. Em seu capítulo IV estabelece: “A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação [...]”.

O Ministério da Educação cria, em 2003, a Rede Nacional de Formação Continuada, uma política nacional de formação que busca articular os diferentes níveis e sistemas de ensino por meio de vários programas para este fim.

A educação básica de qualidade é a prioridade do PDE, enfatizando a valorização e a educação continuada dos professores como peças fundamentais para a melhoria da qualidade da educação e que estão entre os objetivos do PDE. Uma das metas é formar um Sistema Nacional de Formação de Professores que se tornará possível por meio de várias ações articuladas, voltadas para a capacitação dos docentes da educação básica.

“A escola passa a ser foco do processo de ‘ação-reflexão-ação’ como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria” explica Imbernón (2010, p. 56). Precisamos intensificar o processo de ação-reflexão-ação sobre a prática educativa e as ações de educação continuada, para dar conta das aprendizagens tão diversificadas do mundo em que vivemos. Sustenta tais ideias Macedo (2005, p. 47): “Nossa hipótese é que, em uma escola para todos, os professores queiram também aprender e não só ensinar”. A importância da educação continuada e a reflexão do cotidiano como Araújo (2000, p. 34) afirma:

A Educação Continuada deve ser entendida como processo construído por práticas cotidianas de reflexão sobre o trabalho que o professor desenvolve, além de compreender, também, que essa denominação oferece-nos uma possibilidade mais abrangente para obtermos a visão mais integrada da educação.

A formação do professor não se esgota na formação inicial básica para a atuação pedagógica. O professor precisa de estudo permanente, de reflexão sobre a prática pedagógica, mediada pela teoria. Nóvoa (1995, p. 36) explica que: “o professor encontra-se num processo de redefinição e diversificação das suas funções, sendo chamado a desempenhar um conjunto alargado de papéis, numa dinâmica de (re)invenção da profissão professor”.

O processo de formação não pode estar desconectado da realidade vivida. Nós próprios necessitamos nos perceber como seres complexos, constituídos por múltiplas dimensões, enquanto cidadãos culturais e planetários, resguardando o nosso direito e a possibilidade de intervenção, de transformação, de emancipação e de reconstrução. A formação não pode negligenciar a questão da cidadania e da formação do cidadão planetário. Morin (2001, p. 10-11) salienta que: “[...] enquanto o professor e a escola não reencontrarem o sentido fundamental de sua missão, a crise perdurará”. Concordo com essa afirmação de Morin, pois educação é trabalho coletivo e cada integrante deve fazer a sua parte, assumir a sua função.

Já Macedo (2005, p. 45) afirma que: “[...] em uma escola que se quer para todos, a formação do professor, no sentido de recuperar ou aprofundar as relações com o processo de sua aprendizagem, é um requisito fundamental”.

As ações de educação continuada citadas como as mais praticadas pelos entrevistados e influenciadoras dos resultados obtidos foram cursos, seminários, congressos, palestras fora da escola, em parceria com o próprio município, com a Secretaria de Educação e com outros municípios próximos da região. Na escola, salientaram as reuniões pedagógicas em grande grupo e por área de conhecimento, as leituras, palestras. Viagens de estudos, filmes e teatros foram mencionados em menor quantidade. Dentre as ações destacadas acrescentaram a associação de professores e o coral da escola: *“Tudo, de certa forma, terá reflexo na escola, na aprendizagem. Tudo agrega conhecimento”*.

Para Macedo (2005, p. 39):

Um contexto de aprendizagem importante para o aperfeiçoamento do professor é o da participação em palestras, seminários ou cursos de atualização, extensão ou aperfeiçoamento. Uma palestra, por exemplo, pode abrir questões, confirmar idéias ou propostas, renovar interesses, reunir colegas, estimular leituras e reflexões. É tempo curto, mas que pode ser significativo. Seminários e cursos permitem trocas de experiências, estudos e reflexões, aprendizagem de novas estratégias ou procedimentos

didáticos. Podem estender e aprofundar os conhecimentos e as informações.

Os professores ressaltaram a importância e a valorização das reuniões pedagógicas semanais: *“Ajudam e são importantes para a prática pedagógica; são momentos de educação continuada”*. O que confirma Vasconcellos (2002, p. 120) quando considera: “[...] as reuniões pedagógicas como espaço de reflexão crítica, coletiva e constante sobre a prática de sala de aula e da instituição”. Enfatizaram os entrevistados serem reuniões de qualidade com seriedade e estudo; de acompanhamento dos professores, de planejamento, de revisão das propostas de trabalho e de decisão em conjunto: *“Professores constantemente trocando ideias, aprendendo, sendo estimulados para acompanhar o processo do aluno, detectando dificuldades, ou através da socialização e discussão sobre o que cada um pode fazer para contribuir”*. Pensar e repensar a prática pedagógica, suas possibilidades constitui-se um desafio e as reuniões pedagógicas com certeza contribuem para a construção de novos caminhos para a ação docente.

Nóvoa (2009, p. 20) enfatiza e compreende que:

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional.

As reuniões pedagógicas são consideradas pelos entrevistados de extrema importância para trocar ideias, socializar experiências, compartilhar conhecimentos e melhorar a prática docente, destaca como relevante a: *“Reunião por área para discussão sobre as disciplinas, o trabalho interdisciplinar, coletivo, nas diferentes áreas e o aproveitamento dos alunos”*. Enfatizaram a necessidade de ter reunião pedagógica específica para a discussão da prática pedagógica: *“Uma por mês, para discutir as diferentes práticas pedagógicas, as disciplinas, dando espaço para os professores falarem sobre o que estão fazendo e como cada um pode ajudar”*. Foi reforçado que o grupo de professores é unido e que a sala dos professores é sempre uma reunião, em que conversam e discutem assuntos de sala de aula.

Nóvoa (2007, p. 31) enfatiza:

É preciso ter coragem para começar. Uma primeira conversa com o colega, o início de reuniões de trabalho com outros professores, a criação de uma cultura de partilha, a organização de sessões de reflexão... e pouco a pouco... nada se resolve de um dia para outro. Mas, é preciso começar. Não embarquemos na primeira moda. Não andemos numa roda-viva à procura daquilo que só conseguiremos encontrar dentro de nós e num diálogo profissional com os nossos colegas. É da dúvida que nasce o melhor de cada um de nós. Partilhemos, pois, as nossas dúvidas, as nossas hesitações, as nossas dificuldades. É o diálogo com os outros que nos faz pessoas. É o diálogo com colegas que nos faz professores.

Nas reuniões pedagógicas conforme os entrevistados, acontece a reflexão sobre conhecimentos necessários/úteis para os alunos deste tempo: *“Reflexão do trabalho e perceber o que estamos deixando de trabalhar ou enfatizando desnecessariamente alguns conteúdos; a análise do percentual dos alunos que estão a quem, para trabalhar o que faltou”*.

As formações pedagógicas são percebidas como momentos significativos tanto para professores como para funcionários: *“É ação contínua, com comprometimento dos professores e funcionários. Na escola todos educam, existe sintonia”*. É importante também não esquecer, da formação dos funcionários, que precisa ser na perspectiva de que se sintam como educadores, pertencentes à dinâmica da organização, pois desempenham um papel importante no processo educativo. Lembra Lück (2009, p. 22) que:

Os funcionários são os colaboradores diretos da construção do ambiente educacional e na qualidade da efetivação de seus processos educacionais. Sua atuação contribui de forma significativa para o trabalho educativo. [...] Escolas eficazes são aquelas que envolvem os funcionários na equipe geral da escola, desde o delineamento do seu projeto político-pedagógico, até a discussão de projetos especiais da escola utilizando suas leituras e idéias como fonte de referência, de modo a agregar valor a esses projetos e valorizar a sua contribuição à escola.

Concordo com Macedo (2005, p. 139) quando afirma:

Cada qual colabora com sua parte ou função, mas todos estão envolvidos. Um servente, às vezes, tem possibilidade de fazer uma intervenção pedagógica que nós, professores, não temos. É ele quem está próximo dos cantinhos da escola, de muitos lugares onde não podemos estar.

Há preocupação da equipe gestora, conforme explicitaram os entrevistados com a qualificação, atualização dos professores, com seu bem-estar, sentimentos em relação à turma e às dificuldades apresentadas. Também no entender de Vasconcellos (2002, p. 61): “Para favorecer a mudança da prática pedagógica, basicamente, o papel da equipe de direção é criar um clima de confiança, pautado na ética libertadora e no autêntico diálogo”.

Os entrevistados mencionaram ser importante propiciar grupos de estudos, por área de conhecimento, para refletir, debater, socializar experiências, discutir a prática diária, o que seria uma alternativa para melhorar, modificar e qualificar a prática docente: “*Os grupos de estudos seriam necessários para trocas de ideias e o planejamento. Precisaríamos de um tempo diferente para conversar e ver como ajudar nossos alunos*”.

Os professores relataram que os alunos participam de diversas ações de educação continuada, como: viagem de estudos, seminários, filmes, feira do livro, teatro, leitura, entre outras. O laboratório de aprendizagem seria importante: “*Para os alunos, bem como a contratação de profissionais para dar atendimento aos que estão com dificuldade de aprendizagem*”. O laboratório de aprendizagem é o espaço pedagógico da escola para investigar e contribuir no processo de (re)construção do conhecimento, auxiliando na superação das dificuldades de aprendizagem. O laboratório de aprendizagem é considerado por Dorneles (2004, p. 212):

[...] um espaço de trocas significativas entre sujeitos que têm diferentes ritmos de aprendizagem e contam com a chance de aprender de forma distinta daquela da sala de aula. É um espaço para reconstruir conceitos e significados que não foram construídos em anos anteriores, ou que foram ‘esquecidos’; é um espaço de exposição de dificuldades, de dúvidas, de receios... São espaços que privilegiam o ritmo de cada aluno e mobilizam os melhores recursos para sua forma de aprender.

Enfatizaram ainda a necessidade para os alunos de: “*Atendimento psicológico, importante pelos muitos conflitos que vivem nossos adolescentes*”. Uma das escolas tem à disposição psicóloga custeada pelo CPM para auxiliar os alunos. E manifestou o desejo de contar com o trabalho de uma fonoaudióloga, em função do sotaque proveniente das línguas italiana e alemã inseridas na cultura dos alunos.

Para os entrevistados há necessidade de encorajar os professores/alunos a registrar, escrever e refletir sobre a prática pedagógica, a buscar a autoria e a

publicação do que estão produzindo: *“Escrever para publicar, criar um jornal da escola para publicar textos. Existem muita outras alternativas. Precisamos pensar em conjunto. Estamos sempre correndo atrás para melhorar. Temos que discutir com os professores, para surgir novas ideias, para melhorar, qualificar o processo”*.

Como sugestão, acredito que um caminho seria a elaboração de diários de aula, como uma modalidade de registro dos professores sobre a própria prática. Como indica Zabalza (2004, p. 91), o uso de diários como um instrumento privilegiado de análise do pensamento do professor, permite explorar: “[...] a expressão da versão que o professor dá da sua própria actuação na aula e da perspectiva pessoal com que a encara”. Os diários sobre a ação docente podem ser uma boa informação do desenvolvimento pessoal e profissional, conforme muito bem explica esse autor: “[...] os diários permitem que os professores revisem elementos de seu mundo pessoal que frequentemente permanecem ocultos de sua percepção, enquanto estão envolvidos nas ações cotidianas do trabalho”. (ZABALZA, 2004, p. 19). O registro dos diários de aula contribui/auxilia o professor na reflexão sobre sua prática pedagógica, redimensionando-a sempre que necessário, fazendo com que depure e qualifique o seu fazer docente.

Não está na cultura da maioria dos professores escrever, registrar sobre o seu fazer, a partir da reflexão da ação docente. Nas minhas visitas às escolas, percebo trabalhos interessantes, diferenciados, mas que acabam ficando só entre o professor e os alunos, na maioria das vezes nem os colegas da mesma escola tomam conhecimento, a propósito de promover o intercâmbio de saberes. Como defende Imbernón (2010, p. 68):

Uma prática social como a educativa precisa de processos de comunicação entre colegas, por exemplo, explicar o que sucede, o que faz, o que não funciona, o que obteve sucesso, etc., sobretudo, compartilhar as alegrias e as penas que surgem no difícil processo de ensinar e aprender.

Os entrevistados, quando questionados se as ações de educação continuada que a escola proporciona contribuem para a autoformação e para o desenvolvimento de uma educação voltada para suas diferentes dimensões: mente (cognição), corpo (físico), coração (sentimentos e emoções) e espírito (sentido e significado da vida), o que define como Educação para a Inteiraza, relataram que existe sim a preocupação em investir nas diferentes dimensões, entretanto reconhecem na prática ainda

ficarem mais voltados à mente/cognição, à construção do conhecimento: *“Sabemos que as emoções, sentimentos, espírito, corpo são importantes para estarmos bem, entretanto, essas áreas acabam não sendo tão enfocadas. Deixamos a desejar e precisamos repensar. De acordo com Sampaio (2010, p. 63): “Esquecemos que somos uma unidade que envolve mente, sentimentos e corpo físico”. A preocupação é muito grande com a construção do conhecimento, em trabalhar os conteúdos básicos: “Estamos sempre pensando nos alunos e, às vezes, esquecemos do professor, principalmente o professor coração, as emoções, das dimensões que são importantes”.*

Conforme a Enciclopédia de Pedagogia Universitária, Portal (2006, p. 77) conceitua que:

Educação para a Inteira é compreendida como uma proposta de autoconstrução do ser humano, voltada para a interioridade de seu próprio Eu, redescobrimo-se em suas dimensões constitutivas: social, emocional, espiritual e racional, que desenvolvidas de forma equilibrada são essenciais para a ressignificação de sua dignidade.

A legislação brasileira, tanto em sua Constituição Federal de 1988, no artigo 205, como na LDB 9394/96, artigo 2, expressa que a educação visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa”, o ser integral. Entretanto, questiono: Será que as escolas compreendem e estão conseguindo cumprir o que diz a legislação? Como estão contribuindo para o “pleno desenvolvimento da pessoa”?

De acordo com a LDB 9394/96, a escola deve exercer um papel humanizador e socializador, além de desenvolver habilidades e competências que possibilitem a construção do conhecimento e de valores necessários à conquista da cidadania plena. Para que possa realizar tal função, é preciso levar em conta a vida cotidiana daquele que “aprende” e daquele que “ensina”, uma vez que traz consigo elementos extrínsecos à realidade escolar, os quais devem ser relevantes dentro do espaço de criação e recriação das relações que se estabelecem no ambiente escolar. Eles devem ser uma referência permanente na ação educativa.

Para Catanante (2000, p. 93):

É preciso compreender que todo ser humano é um ser integral com características sociais, emocionais, espirituais e racionais [...] Na essência, significa atuar - de modo equilibrado – com a alma, o coração e a razão em

todas as situações: no trabalho, na vida pessoal e na comunidade em que se vive.

A mesma autora (2000, p. 45-46) assim explica as quatro características do ser integral:

O **social** é a sua imagem. Como você é visto pelos outros - o que é reflexo de como você se vê. O **emocional** é como reage a si mesmo. Como se aprecia. Quais as emoções mais presentes em sua vida. Como reage em relação aos outros – o que é reflexo de como reage em relação a si mesmo. O **espiritual** é a razão de existir, seu propósito de vida. São as lições que você veio aprender/ensinar neste planeta – o que é reflexo das experiências que se repetem continuamente. **Racional** é o que você consolida neste planeta, as realizações resultantes de suas decisões – o que é reflexo de seu nível de consciência. (Grifo nosso).

Sampaio (2010) confirma e reforça que o processo educacional se dá com a integração do ser humano nos níveis físico, emocional, mental e espiritual explicando que:

O **corpo físico** é a nossa realidade básica, o registro de quem somos e do que poderemos ser e, portanto, deve ser educado e aprimorado para poder ser utilizado em toda a sua potencialidade. [...] passaremos a nos relacionar melhor com a totalidade da vida e a estabelecer o sentimento de harmonia interior, a atitude da ação correta a cada situação ou circunstância. (p. 64).

Emocional é o nível de nossas emoções. Assumir a responsabilidade pelas próprias emoções, reconhecer as consequências que nossos sentimentos, pensamentos e ações ocasionam em nós mesmos e nos outros significa autorresponsabilidade. (p. 69).

Mental é o nível da inteligência, da reflexão, do conhecimento e dos pensamentos que se conectam com a realidade dos cinco sentidos. Somos construtores da realidade, somos o que sentimos, pensamos e agimos. A mente tem uma natureza dual; está voltada para o mundo exterior, objetivo, para o pensamento concreto, lógico e para o mundo interior das idéias, significado e causas, o pensamento abstrato e intuitivo. (p. 70-72).

Espiritual é o nível mais profundo e mais sutil. O desenvolvimento integrado da personalidade, a harmonia entre o pensar, o sentir e o agir nos faz conectar com esse nível de consciência, dando-nos o significado de totalidade, universalidade e um sentido especial de compromisso e responsabilidade com a criação. (p. 73).

O mundo contemporâneo em que estamos vivendo e convivendo apresenta problemas de toda a ordem. Nunca na história da humanidade as distâncias foram encurtadas como agora, as pessoas estão próximas virtualmente. A tecnologia

aproximou as pessoas de longe, ao mesmo tempo que afastou as de perto. A pós-modernidade trouxe um desenvolvimento tecnológico fantástico, facilitou a nossa vida, mas vivemos correndo, não temos tempo. O mundo nunca conheceu uma humanidade tão doente, estressada, angustiada, insatisfeita, com medo de gente como a de hoje. Perdemos a essência da vida, preocupamo-nos em fazer e ter cada vez mais, em uma sociedade competitiva, na qual precisa vencer o melhor.

Vivemos uma época de muitas perguntas, inovações, avanços, complexidades, que nos impelem a recriar referenciais que orientem o ser e o agir humanos. A contemporaneidade traz para a educação muitos desafios, principalmente com a promoção do ser humano enquanto sujeito, que aprende e que se constrói permanentemente. A educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa, do ser integral, pleno na sua inteireza. Para Morin (2002b, p. 65):

A EDUCAÇÃO deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar um cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional.

Trata-se de uma educação voltada a desenvolver a cidadania e a promover as múltiplas potencialidades humanas, com base em pressupostos e princípios que compreendam a relação indivíduo/cosmo, estando em constante permuta e transformação, colocando os seres humanos e, conseqüentemente os professores, a lidar com complexas questões do retorno ao universal, à totalidade, a uma nova abordagem em relação ao planeta Terra, à natureza, à comunidade humana.

Essa nova visão de ser humano será, portanto, a de um sujeito singular que se autoconstrói permanentemente, que busca a autoformação, que sente, pensa, significa e age, e que das suas mediações coletivas construirá as possibilidades de uma vida melhor, com mais qualidade, passando por opções éticas e por valores humanizadores. Pensar numa mudança paradigmática em educação é reconhecer a crise por que passa: é reconhecer a falência da visão cartesiana/newtoniana de mundo e, portanto, desse paradigma de racionalidade mecanicista/reducionista, pilar sobre o qual foi até então construído o conhecimento.

Temos um grande desafio na educação para o desenvolvimento do ser integral. Morin (2002a, p. 11) ressalta que: “Uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um dos seus componentes”.

Estamos neste mundo de passagem; precisamos encontrar o sentido da vida. Para isso, é necessário se conhecer, fazer uma viagem para dentro de si, num encontro consigo mesmo, e sentir a vida pulsar em todas as coisas. É preciso que esse viver seja pleno de paz, luz e muito amor, porque sem amor é impossível viver a plenitude da vida. Precisamos nos alegrar e agradecer pelo fato de estarmos vivos e sermos felizes. Segundo Portal (2008, p. 84):

O sentido da vida está em eu próprio buscar o meu crescimento e entender que isso só depende de mim. É entender que fizemos parte de um conjunto no qual tudo o que por ele se fizer e se der para o crescimento dos nossos pares, retornará em crescimento pessoal.

Cada um de nós é responsável pela própria vida e fazemos dela o que achamos ser certo. Temos momentos de sombra e luz. Tudo o que nos acontece, sejam coisas boas ou ruins, é para que possamos evoluir, crescer, aprender. Para tanto, precisamos fazer as leituras do que a vida está querendo nos dizer para viver melhor, buscando o equilíbrio para viver a possibilidade de totalidade, de ampliação, de consciência. Estar vivo é aprender sempre, pois estamos sempre em construção. Concordo com Trevisol (2008, p. 172) quando aponta: “[...] para a necessidade urgente de uma visão mais abrangente que possa compreender o ser humano na sua inteireza”. A escola deve contribuir para o desenvolvimento de um ser mais plenamente humano, pois a verdadeira educação é que a possibilita atingir a Inteireza do Ser: *“Existe a preocupação com as diferentes dimensões que nos constituem, mas não é ainda como deveria ser. A escola está tentando proporcionar espaços de autoformação para professores e alunos. Estamos começando a passos lentos. É difícil pelo fato de o grupo ser diverso, em pensamentos, idéias, e o tempo é muito restrito. Falta pôr mais em prática, trabalhar mais todas as dimensões no dia-a-dia”*.

Segundo Sampaio (2010, p. 38), a escola necessita ser palco de muitas transformações:

A proposta educativa que urge ser implantada visa ligar o que o ser humano separou: o ser, o saber e o fazer por meio da educação integral, as dimensões corpo-sentimento-mente-espírito numa visão sistêmica, não fragmentada, o senso de compromisso e responsabilidade consigo mesmo, com o outro, com a vida e com a função educativa.

Nesse sentido Moraes (2004, p. 327) explica que:

Na verdade é chegada a hora de semear a fé e fincar raízes no terreno fértil da esperança. Esperança em uma educação renovadora e inovadora, libertadora e criativa, capaz de sinalizar a abertura de novos caminhos, emergência de novas possibilidades de construção e reconstrução do mundo e da vida. É tempo de reencantar a educação! E, como humanidade, é tempo de transcendência, tempo de emergência da civilização da religião.

Mostraram os entrevistados em suas narrativas a importância de trabalhar: *“Os temas transversais: o respeito, a solidariedade, a amizade, os valores, os direitos e os deveres. O aluno precisa ter uma formação básica de cidadania. A educação é um conjunto, é um todo. A escola precisa proporcionar conhecimento, mas também preparar o aluno para a vida”*.

Os temas transversais são constituídos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), caracterizam-se por um conjunto de assuntos que aparecem de maneira transversal, expressam temáticas sociais, conceitos e valores básicos, presentes na escola, relacionados à vida diária, à democracia, à cidadania. Araújo (2003, p. 36) confirma esse pensamento ao assinalar:

‘Temas transversais’, os quais vêm a ser as temáticas específicas relacionadas à vida cotidiana da comunidade, à vida das pessoas, suas necessidades e seus interesses. Tais temas, no entanto, não são novas disciplinas curriculares e sim, áreas do conhecimento que perpassam os campos disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares.

Para os professores entrevistados, na medida do possível e com intensidades diferentes, procuram contemplar o ser humano pleno em suas práticas pedagógicas: *“Na minha disciplina procuro ver o meu aluno como um ser pleno, na prática pedagógica busco contemplar as dimensões que nos constituem por meio do teatro, da expressão, em dinâmica de grupo, entre outras”*. Entretanto, acreditam ainda ficar praticamente só na dimensão cognitiva: *“Aluno/professor precisam crescer como um*

todo e não só em conhecimento. As ações acabam ficando muito voltadas para a mente, para o cognitivo, para a construção do conhecimento. Precisamos trabalhar mais as outras dimensões que nos constituem, principalmente corpo/físico, sentimentos e espírito". Sampaio (2010, p. 33) compreende que: "É imprescindível ao educador conscientizar-se de que a Educação é conhecimento da vida mais profunda e da realidade externa; é a compreensão da natureza humana, é a direção dada a cada ser em busca de harmonia de sua realização".

Os entrevistados ressaltaram perceber serem considerados os fatores do coração, das emoções, por meio de dinâmicas de reflexão e mensagens propiciadas nas reuniões pedagógicas, nas quais procuram trabalhar os sentimentos: "*Precisamos abrir mais espaços para as questões do corpo, das emoções e do espírito*". Embora tenham considerado as questões emocionais, espirituais menos enfocadas, afirmaram existir uma certa preocupação com essas dimensões: "*Muitas vezes não estamos muito bem. Partilhando com os colegas nas reuniões pedagógicas, saímos melhores, mais motivados*".

Para Sampaio (2010, p. 139):

A educação integral permite ao educador vencer suas próprias dificuldades, as barreiras dos condicionamentos impostos por si mesmo e pela sociedade, para que possa efetuar o reencontro consigo mesmo, com a totalidade cósmica e, como seres do planeta Terra, possa compartilhar e impulsionar um novo paradigma.

Quando perguntados sobre como a escola se preocupa com a formação profissional (prática docente) e pessoal (ser educador como pessoa), os entrevistados reforçaram que dentro do possível procuram se preocupar com o profissional e o pessoal, mas têm consciência que a ênfase fica mais no profissional. Acreditam, entretanto que, quando se trabalha a pessoa, até a autoestima melhora. Quando isso ocorre, o professor se sente melhor, precisa ser reconhecido e valorizado pelo seu trabalho: "*Precisamos contribuir para desenvolver a totalidade do ser humano, trabalhar habilidades e competências importantes para a carreira profissional e pessoal: garra, vontade, alto-astral*". Hoje, mais do que nunca, a sociedade, a educação e a escola precisam dar importância ao educador, que necessita ser, segundo Trevisol (2008, p. 191):

[...] cuidado, amado e carinhosamente ajudado a se conhecer, a conhecer seu processo sagrado, a sua história irrepitível, a sua importância incancelável, o propósito de sua vida e a razão pela qual ele está passando por aqui, nesta época da humanidade.

Os professores relataram que são vistos como profissionais, e também, como pessoas que têm sentimentos e problemas como todo ser humano. Destacam que, por meio do diálogo, é possível trabalhar a motivação, a autoestima e a valorização. Consideram, entretanto, que o profissional acaba prevalecendo, e que o pessoal é uma necessidade reconhecida a ser melhor explorada. Nóvoa, (1995, p. 15) sugere: “[...] relacionar a formação de professores com o desenvolvimento pessoal – produzir a vida – e o desenvolvimento profissional – produzir a profissão docente”. Portanto, a formação docente precisa acontecer de modo indissociável da experiência de vida.

Conforme Nóvoa (2009, p. 38-39):

A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico. Ao longo dos últimos anos, temos dito e (repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise. Temos caminhado no sentido de uma melhor compreensão do ensino como profissão do humano e do relacional. [...] exige que os professores sejam pessoas inteiras. [...] E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa. [...] práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional.

Uma das características do século XXI é a necessidade de aprender a aprender, que precisa ser por toda a vida, em todos os momentos, espaços, tempos, pois em todas as situações aprendemos, evoluímos, crescemos, por meio de múltiplas oportunidades de aprendizagens. Portanto, somos seres em contínua metamorfose, em processo constante de transformações, em permanente construção: *“Aprender é um processo contínuo, ao longo da vida, é transformação”*. Para Sampaio (2010, p. 139): *“É um processo interminável; é um processo de burilamento do ser, que deve ser buscado como objetivo principal da vida”*.

A equipe gestora investigada afirma procurar dar apoio, ajudar os professores e alunos, sendo acolhidos sempre que necessitam: *“Um ajuda o outro. E, como*

conhecemos bem os professores, se percebe quando não estão bem". Para a atuação eficaz do professor: *"Precisamos investir no pessoal, pois se o educador não está bem consigo, com os colegas, alunos, Instituição e profissão, como vai trabalhar? Como vai desenvolver um bom trabalho?"*. A questão da formação na dimensão pessoal provocou preocupação nos entrevistados sobre o que fazer na prática para contemplar mais esse importante aspecto, como salienta: *"Que reflexão! Que preocupação! O que eu tenho que fazer? Que compromisso! Tenho que pensar. Precisamos nos preocupar mais com o pessoal. Acabamos esquecendo o professor. Ai que compromisso!"* Conforme Imbernón (2010, p. 45): "A formação continuada deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática".

Os entrevistados expressaram, entretanto, reconhecer a importância do pessoal e do profissional para o exercício da prática docente, para serem mais completos. Reforçaram a necessidade de contemplarem as questões humanas, os quatro pilares da educação, como enfatiza estes dizeres: *"Quando a gente entra na sala de aula, a gente se envolve, esquece os problemas, estamos por inteiro. Na sala é assim, não dá tempo para pensar. A gente não vê a hora passar. Eu nunca tenho hora para sair da escola, é manhã, tarde e noite"*.

Em outra fala pontua: *"Precisamos das duas dimensões, estão interligadas. Como professor de matemática, preciso trabalhar as duas coisas, procuro trabalhar o pessoal nas minhas aulas. Estou trabalhando com gente, não estou trabalhando com máquinas, são seres humanos. Procuro trabalhar na matemática, embora reconheça que não seja fácil. Por ser da área das exatas, às vezes, os alunos dizem que não sou professor de ensino religioso por trabalhar o humano, os valores, os pilares da educação. Os alunos são seres humanos, não é só conteúdo, fazer cálculos. Na vida precisam aprender a trabalhar em equipe, a conviver e a ser"*.

Os quatro pilares da educação são fundamentais para a construção de um novo paradigma que valorize a vida e as pessoas. A discussão dos pilares propõe uma educação direcionada para os quatro tipos fundamentais de aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Eles são instrumentos de aprendizagem indispensáveis para que a educação seja de fato um norte a ser seguido numa sociedade cada vez mais veloz em suas transformações. Segundo Delors (2006, p. 89): "À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo

tempo, a bússola que permita navegar através dele”. É também uma exigência desse tempo que a educação seja centrada nos quatro pilares, um mecanismo para o desenvolvimento econômico, produtivo para alcançar o seu duplo desafio: a universalização da educação básica e, simultaneamente, elevar a qualidade do ensino público para todos.

Há a necessidade de os cursos de formação de professores, quer inicial ou continuada, darem ênfase para as duas dimensões, profissional e pessoal: *“A maioria das capacitações se preocupa somente com o profissional. Em função das exigências do ensinar e do aprender, da construção do conhecimento, o pessoal acaba sendo esquecido, mesmo sabendo que somos um todo”*. Embora, uma escola ressaltou: *“Como somos escola formadora de professores a preocupação é grande de pensar no todo dos professores e funcionários tanto o profissional como o pessoal, porém, ainda enfatizamos mais o profissional”*. Existe a preocupação também com o futuro professor: *“O aluno como pessoa e profissional precisa das duas dimensões para desenvolver-se”*.

Para Bazzarra (2006, p. 59): *“Tudo o que nos rodeia, o que vivemos, nos constrói. E é em tudo e com tudo o que vivemos, mais o que imaginamos mais o que conhecemos que se decide como nos construímos: como pessoas e como profissionais”*. Corroborando Nóvoa (1995, p. 31) buscando explicar a interação entre pessoa e o profissional quando coloca que: *“Ser professor obriga a opções constantes que cruzam nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”*.

Cabe à escola, como espaço privilegiado de educação continuada, aprender e ensinar, a partir das necessidades dos profissionais, incentivando e empreendendo a elaboração de propostas a serem construídas no coletivo. Nóvoa (2002, p. 23) assinala que: *“O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”*.

Diversas ações foram mencionadas pelos entrevistados como sendo desenvolvidas pelos professores, supervisores, diretores, funcionários e pais para as escolas pesquisadas estarem por dois anos consecutivos entre as melhores do RS, entretanto, reforçaram ser o conjunto de todas as atividades que a escola realiza, em seu trabalho diário e coletivo, a razão dessa conquista. Os professores têm como rotina: cobrar, exigir, querer o melhor: *“Estou aqui para ser professora. Eu cobro, sou*

bem exigente no que faço. Estou aqui para ensinar”. Quando todos participam efetivamente, todos são beneficiados. A Lück (2009, p. 82) afirma:

[...] as pessoas, com sua competência, comprometimento e capacidade de ação coletivamente organizada, constituem-se na alma da escola e a base da sua qualidade educacional. E é importante o destaque de que são as pessoas, trabalhando em conjunto, de forma integrada, compartilhando competentemente responsabilidades, que fazem a diferença na qualidade do trabalho educacional promovido na escola.

4. 2 AVALIAÇÃO: UM PROCESSO A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM

Retratou-se que a preocupação dos entrevistados não é com as avaliações externas. O foco é na aprendizagem, como pontua a fala: *“Não fizemos nada de diferente, direcionado, ou específico para o SAERS. Continuamos com a caminhada normal, um trabalho comprometido com a construção do conhecimento, com a preocupação de os alunos aprenderem. Estimulamos as diversas formas para ampliação do conhecimento, batalhamos para ter resultados melhores. A gente trabalha muito para isto*”. Ao mesmo tempo, a equipe gestora e os professores referiram estimular os alunos a realizarem as avaliações externas com dedicação e responsabilidade: *“Um incentivo especial para levar a avaliação a sério, não simplesmente fazer porque é mais uma avaliação externa, a gente tem que melhorar a cada dia, a gente pode ser melhor, render mais. A vida é exigente, exige resultados. Na vida vencem os melhores”*.

A preocupação dos professores é com o aprender, com a valorização da aprendizagem, sendo a nota uma decorrência: *“Aprender, este é o nosso estímulo. O importante é o aprender para dar conta deste contexto que estamos vivendo. Nosso objetivo é desenvolver um jovem com potencialidades; profissional comprometido, alegre, bem humorado, responsável e criativo”*. Segundo Fernandes e Freitas (2008, p. 22):

A avaliação formativa é aquela em que o professor está atento aos processos e às aprendizagens de seus estudantes. O professor não avalia com o propósito de dar uma nota, pois dentro de uma lógica formativa, a nota é uma decorrência do processo e não o seu fim último. O professor

entende que a avaliação é essencial para dar prosseguimento aos percursos de aprendizagem. Continuamente, ela faz parte do cotidiano das tarefas propostas, das observações atentas do professor, das práticas de sala de aula. Por fim, podemos dizer que a avaliação formativa é aquela que orienta os estudantes para a realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos.

Os alunos do Curso Normal são conscientes da importância da avaliação, o que é demonstrado em ações por eles desencadeadas, tais como: grupos de estudos para aprofundar as diferentes disciplinas, tanto na escola como fora dela, nos finais de semana. Como confirma a fala: *“Por ser escola formadora de professores, já são alunos diferentes, têm características diferentes, sabem da importância de levar o estudo a sério, como também a avaliação. Cobram de si porque terão que cobrar dos seus futuros alunos. Estão se preparando para serem professores. Sabem da importância da avaliação”*. Há busca de ser professor em uma escola referência na formação de professores na região, o que foi assim apontado: *“Há procura da escola pelo interesse da profissão, pelo reconhecimento de ex-alunos que só são professores pelo estudo que tiveram. Muitos alunos tiveram familiares estudando na escola, motivando-os”*. Um dos professores do Curso Normal enfatizou: *“O desejo de formar um educador com comprometimento, com responsabilidade, formar educadores com qualidade, com conhecimentos gerais para dar conta do contexto em que vivemos”*.

Atualmente, quando nos referimos à avaliação, faz-se necessário adjetivá-la, conforme a modalidade, ou seja, da aprendizagem (interna), desempenho (externa, em larga escala) e institucional. Constatou-se nas falas que a avaliação da aprendizagem é percebida e vivenciada pelos entrevistados como um processo, acontecendo por meio de uma variedade de instrumentos. A avaliação é parte integrante do processo de ensinar e aprender; é contínua, participativa, com função diagnóstica, investigativa, formativa e somativa, propiciando informações para o redimensionamento da ação pedagógica, reorganizando as próximas ações do educando para avançar na construção do conhecimento. Está, portanto, a serviço da aprendizagem. Para Grillo (2010, p. 20):

O professor aprende com as aprendizagens dos alunos: a forma como eles compreendem ou não as explicações, a lógica dos seus acertos ou erros, o que não ficou claro e o que é preciso melhorar ou reformular; os alunos

aprendem com os resultados da avaliação: compreendendo seus erros, buscando acertos, assumindo-se como protagonista da aprendizagem.

Os instrumentos diversificados de avaliação possibilitam ao professor obter mais e melhores informações sobre a aprendizagem do aluno e mostrar caminhos para a intervenção, visando à melhoria do processo por meio de significativas possibilidades de práticas pedagógicas, vinculadas ao processo de ensinar e aprender, de toda uma proposta de escola. É uma ação que precisa constantemente de ação-reflexão-ação. Como enfatiza Hoffmann (1991, p.18):

A avaliação é reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre a realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educando e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato da própria avaliação. Todavia, a avaliação compreendida como julgamento, considera apenas as modificações que se produzem de um lado – o do aluno.

Ressaltaram os entrevistados a necessidade de manter e avançar nos resultados do SAERS: *“Para dar continuidade, sequência, temos um compromisso muito maior, é um desafio, é um processo para manter e melhorar”*. Mesmo que sejam positivos os resultados, os entrevistados consideraram ainda faltar muito, afirmando não estarem satisfeitos, não consideraram ser o ideal, o suficiente: *“Falta mais empenho, mais preparação para ficar entre os primeiros”*. Os resultados atribuem ser mérito do trabalho. Acreditam que de certa forma dão credibilidade e reconhecimento para a escola, Salientaram ainda precisar divulgar mais o trabalho realizado, as boas práticas. *“Fomos muito elogiados, reconhecidos por outras escolas, inclusive por outra CRE. Ficamos felizes, achamos bacana, mas queremos manter e avançar. Precisamos dar continuidade aos bons resultados, incentivar os alunos para melhorar cada vez mais. Não estamos ainda satisfeitos com os resultados, queremos mais. Estamos conscientes da necessidade de melhorar a cada ano. Temos uma longa caminhada para atingir os objetivos, mas também é o momento de a escola mostrar as coisas positivas”*.

Enfatizaram também que os alunos egressos das escolas não encontram dificuldades em outras escolas, bem como obtêm ótimos resultados em vestibulares

de diversas universidades, cabendo à escola organizar momentos para parabenizar essas conquistas: *“Temos alunos em universidades federais e particulares em função da educação que tiveram”*.

A divulgação dos resultados do SAERS foi realizada para os diferentes segmentos da escola: professores, alunos, pais, bem como feita sua socialização para a comunidade por meio do jornal: *“A escola é bem vista pela comunidade, ainda mais agora pelos resultados obtidos”*, entretanto, acrescentaram que ainda precisam dar um maior retorno aos alunos e aos pais. A divulgação foi feita principalmente aos professores, por meio de reuniões pedagógicas visando: ao retorno, ao incentivo, à reflexão, à análise dos resultados e ao planejamento de ações futuras que precisam ser desenvolvidas e implementadas nas escolas. Para Castro (2009, p.15): *“Ponto fundamental para implementação da política educacional pautada na busca pela qualidade é a ampla divulgação dos resultados das avaliações para as escolas, os alunos e a sociedade em geral”*.

A repercussão dos resultados do SAERS na percepção dos entrevistados foi muito positiva. A notícia chegou para animar a equipe gestora, professores, funcionários, alunos e pais. Todos ficaram orgulhosos, felizes, contentes, envaidecidos, sentindo-se valorizados, pelo resultado do trabalho em rede, uma conquista coletiva: *“Repercutiu de maneira muito positiva; elevou o ego. Ficamos felizes, orgulhosos, mas temos uma longa caminhada. Não é uma média que satisfaz. Embora tenha sido uma das melhores da região, precisamos avançar. Cada um contribuiu para este resultado”*. Destacaram que a avaliação externa está colaborando para qualificar a educação e a necessidade de todas as escolas melhorarem seus resultados: *“O SAERS está contribuindo para melhorar a qualidade da educação; avaliação é reflexo do trabalho realizado. Temos um diferencial. Necessitamos repensar/pensar a educação, no conjunto. Todas as escolas precisam melhorar. Cada ano é um desafio”*.

De acordo com Nóvoa (2009, p. 40):

A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um *tecido profissional enriquecido*, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho.

Entre os alunos, a repercussão dos resultados também estava presente e foi assim expressa pelo entrevistado: *“Sentiram-se valorizados e motivados em melhorar cada vez mais, demonstraram ansiedade na espera dos resultados, levaram a prova a sério, desejam ir bem nas avaliações e acreditam, para tanto, ser necessário esforço, dedicação, estudo, encarar as avaliações com seriedade, não as fazendo por fazer, por reconhecerem que influencia em seus currículos, pois irão se formar em uma escola que está entre as cem melhores”*. Expressaram ser um estímulo especial, para professores/alunos, saber que estão em uma boa escola, que fizeram a escolha certa como pessoa e profissional, e que vai contribuir para o futuro.

Quando questionados se a análise dos resultados do SAERS pode e poderá auxiliar a escola para a melhoria do processo educacional, os pesquisados enfatizaram contribuir, por meio da reflexão e discussão sobre o trabalho que vêm sendo realizado, avaliando o que está bom, o que precisa ser melhorado e o que está faltando em termos de competências e habilidades. Trata-se de uma ação-reflexão, um estudo mais aprofundado, que precisa ser mais discutido e explorado como argumentaram os professores: *“Não podemos ficar satisfeitos, precisamos sempre avançar mais, para que todos os alunos possam estar na escola e aprender cada vez mais”*. Nessa perspectiva, Vasconcellos (2002, p. 98) aponta: *“É estabelecer na escola a dinâmica constante de Ação-Reflexão, de tal forma que possamos cada vez mais nos apropriar criticamente de nossa prática (e de nossa teoria) e fazê-la/s avançar”*. O uso dos resultados das avaliações externas pela escola deve colaborar para repensar todos os aspectos e gerar transformações. Vianna (2005, p. 17) reforça:

Os resultados das avaliações não devem ser usados única e exclusivamente para traduzir um certo desempenho escolar. A sua utilização implica em servir de forma positiva na definição de novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, de programas de formação continuada dos docentes e, de maneira decisiva, na definição de elementos para a tomada de decisões que visem a provocar um impacto, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema.

5 FINAL DA CAMINHADA: POSSIBILIDADES DE NOVOS CAMINHOS

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho, por causa do qual a gente se pôs a caminhar.

(Paulo Freire, 2001, p. 155)

Chego ao final de uma caminhada que, ao mesmo tempo, se apresenta como começo de muitas outras a serem trilhadas. O estudo revelou *fatores* e *ações* que contribuíram para que as duas escolas investigadas estivessem entre as cem melhores escolas estaduais do RS no SAERS de 2007 e 2008. Quanto aos *fatores*, houve unanimidade ao afirmarem ser resultado de um trabalho coletivo, em equipe e em parceria de todos os segmentos da escola, principalmente de todos os professores, de todas as disciplinas, não só das de português e de matemática, disciplinas avaliadas no SAERS. Acredito, também, ser uma caminhada de todas as séries pelas quais esses alunos passaram e nas quais cada professor deixou a sua contribuição.

O trabalho em equipe é fator imprescindível na escola. Somente juntando as forças, por meio da parceria de todos os segmentos, tendo objetivos claros e coletivos, é que vamos conseguir avançar na construção de uma educação de qualidade. Entendo que, embora tenhamos muitos desafios e uma longa caminhada a ser trilhada, pelo costume do exercício de ações individuais e fragmentadas, trabalhar nessa lógica parece-me ser uma das saídas para vencermos as demandas da contemporaneidade: compartilhar objetivos comuns nos processos de ensinar e aprender; construir e colocar em prática uma proposta educativa e pedagógica coerente; assumirem todos o compromisso conjunto na busca da melhoria da educação.

Destacou-se nesses *fatores* o papel do professor como essencial para a eficácia escolar, por seu envolvimento, empenho, dedicação, seriedade, coerência e responsabilidade ao lado de um trabalho pedagógico competente e significativo, enriquecido pela variedade de atividades propostas e desenvolvidas em sala de aula. Compreendo que o professor precisa ser o gestor da aprendizagem, o grande

protagonista do processo de ensinar e aprender, fazendo a diferença na aprendizagem dos alunos, ancorado na crença de que o sucesso escolar é possível. Esse profissional precisa, portanto, ter o seu papel ressignificado, passando a ser valorizado, cuidado, reencantado, para continuar buscando com entusiasmo os caminhos possíveis para a construção da escola que tanto sonhamos.

Os professores mencionaram a equipe gestora como comprometida, dedicada, com significativa e fundamental contribuição na realização do trabalho escolar, caracterizada pela busca coletiva e constante da qualidade, dando continuidade ao trabalho trilhado por gestões anteriores. Merece destaque o olhar humilde de reconhecimento de nossa incompletude de complementaridade, de valorização do outro, de fraternidade subjacente nas falas. Penso ser o diretor o grande gestor da vida da escola, precisando de um competente exercício de liderança com visão compartilhada nas decisões e responsabilidades, com a equipe gestora e os demais segmentos da escola, articulando as diferentes dimensões envolvidas na gestão. Seu foco principal de trabalho deve ser a aprendizagem dos alunos num permanente e atento acompanhamento de seus desempenhos, limitações e progressos com visão pedagógica em todas as ações.

O supervisor foi apontado como o mediador das ações pedagógicas, comprometido com a construção do conhecimento dos alunos e professores, e os funcionários, avaliados como colaboradores do processo educativo.

Dentre ainda os *fatores*, a influência dos alunos e das turmas foi destaque pela dedicação, maturidade, desejo em progredir, em valorizar o aprender, vontade de estudar, o interesse por eles demonstrado na busca de conhecimentos não só dentro como fora da escola e a crença dos professores no potencial dos alunos. Acredito que os alunos são a razão de sermos professores, portanto as ações precisam estar voltadas para eles. Outro fator enfatizado foi a integração da escola com a comunidade como de extrema importância para o processo educacional, ressaltando o envolvimento espontâneo e assíduo dos pais no acompanhamento da aprendizagem de seus filhos, contribuindo, em muito, para a melhoria de seus desempenhos.

A pesquisa evidenciou que a escola deve ser um espaço, por excelência, voltado para a humanização, salientando a importância das relações humanas permeadas pela amizade e afetividade, estreitando o vínculo entre a equipe gestora, professores, funcionários, alunos, pais e demais integrantes da comunidade escolar.

Precisamos colocar no coração uma semente de grandiosidade, de amor e, acima de tudo, acreditar sempre no poder transformador da educação.

Outros *fatores* considerados influenciadores dos resultados das avaliações nas duas escolas pesquisadas são o ambiente de aprendizagem, a infraestrutura física e a estrutura de sala de aula, acrescidos dos recursos didáticos e de multimídia. Uma das escolas é de tempo integral, em regime de internato. Nela os alunos têm tempo para estudar, com uma vivência maior com os professores, acesso à biblioteca para pesquisar, sala de informática, atividades complementares, por meio de diferentes oficinas. Na outra foi ressaltado o trabalho integral do professor na mesma escola e com a mesma turma, como um dos fatores determinantes, a continuidade do trabalho, conhecimento dos alunos em suas demandas, potencialidades e limitações. Nessa perspectiva, pode-se pensar que a dedicação exclusiva do professor em uma mesma escola constitui-se uma alternativa que contribui para uma educação de excelência. Além dos *fatores* evidenciados pelos entrevistados, precisamos levar em conta também os *fatores* contextuais, ou seja, *fatores* intra e extraescolares que interferem nos resultados do desempenho escolar.

Em relação às ações influenciadoras dessas avaliações desenvolvidas pelas escolas, citaram a parceria da família com a escola, o incentivo à participação em reuniões de pais, responsáveis, de CPM, de Conselho Escolar e de toda a comunidade.

As ações desenvolvidas em sala de aula foram destacadas também pelos professores como sendo um fazer pedagógico diferenciado que desperta expectativas nos alunos, por meio de atividades diversificadas e significativas, numa abordagem interdisciplinar, privilegiando a leitura, interpretação, produção textual e resolução de situações-problema, entre outras. Consideraram ainda a organização de diversos eventos e a ênfase em diferentes projetos pedagógicos, envolvendo a participação coletiva, por meio de múltiplas atividades, com destaque para o Projeto de Leitura desenvolvido pelas duas escolas.

A preocupação dos professores entrevistados é com o aprender, com a valorização da aprendizagem, sendo a nota uma decorrência. Insistiram em não ser a preocupação das escolas as avaliações externas, para as quais devem os alunos ser preparados, mas sim, o trabalho diário comprometido com a construção do conhecimento. Não negam, entretanto, incentivar os alunos a realizarem as

avaliações externas, com dedicação e responsabilidade, considerando-as um procedimento de rotina incorporado na prática das escolas. Confirmam tais posicionamentos ao expressarem o desejo de manter os resultados do SAERS e avançar nesse sentido, firmando-se um compromisso, um desafio crescer nos desempenhos. Embora reconheçam os resultados positivos por eles obtidos, não estão satisfeitos. Consideram ainda faltar muito para ser um desempenho satisfatório, o que sinaliza a desacomodação, o espírito empreendedor e a busca constante de conhecimento.

A divulgação, socialização e repercussão dos resultados das avaliações foram consideradas positivas, mobilizando todos os segmentos da escola, pelo sentimento de orgulho, felicidade e envaidecimento, sentidos pela valorização do trabalho, fruto da atuação em rede, uma conquista coletiva. Entretanto, ainda reforçaram ser necessário divulgar e dar maior retorno dos resultados aos funcionários, alunos, pais e à comunidade. Destacaram que a avaliação externa está colaborando para qualificar a educação propiciada em suas escolas, manifestando desejo de que todas as escolas possam também atingir, como elas, melhores resultados.

Acreditam que a análise dos resultados do SAERS pode e poderá auxiliar a escola para a melhoria do processo educacional, por meio da reflexão e discussão do trabalho realizado, avaliando o que está bem, o que precisa ser melhorado e o que está faltando em termos de competências e habilidades. Compreendo que os resultados das avaliações externas são uma excelente oportunidade de análise para a escola (re)pensar o seu fazer pedagógico e, no coletivo, construir ações, metas, realizar intervenções pedagógicas para elevar o desempenho dos alunos, promovendo, assim, a equidade e a melhoria da qualidade da educação, bem como a necessidade de a escola conhecer com clareza o perfil dos alunos, identificando, compreendendo a realidade em que se encontram e os rumos que almejam atingir.

A utilização concreta e objetiva dos resultados precisa ser o foco da equipe gestora, dos professores e de todos os integrantes da escola para uma tomada de decisão sobre a vida escolar dos alunos, principalmente na dimensão pedagógica, pois não basta só diagnosticar, devemos usar os resultados para uma reflexão coletiva, para o redirecionamento e o planejamento de ações que auxiliem os professores no cotidiano da sala de aula. Tais reflexões nos levam a pensar que precisamos encontrar novos caminhos para explorar efetivamente os resultados das

avaliações externas a favor da aprendizagem, cumprindo assim os objetivos a que essas avaliações se propõem.

Cumprir ressaltar que as duas escolas investigadas estão novamente entre as cem melhores escolas do RS no SAERS de 2009, portanto, por três anos consecutivos estão entre as melhores, de ensino médio, o que vem comprovar a qualidade do trabalho realizado.

As ações de educação continuada, investimento entre os educadores, sempre estiveram presentes nas propostas dessas escolas, mesmo antes da realização das avaliações externas, como a do SAERS, objetivando a qualificação e a atualização dos professores. Penso ser fundamental as ações de educação continuada para uma eficiente prática docente que busca a qualidade da educação.

Para os entrevistados, as ações diversificadas de educação continuada (cursos, seminários, congressos, palestras, leituras, viagens, visitas, filmes, teatros, reuniões pedagógicas) que as escolas proporcionam contribuem para a autoformação e o desenvolvimento de uma Educação para a Inteira do Ser em suas diferentes dimensões: mente (cognição), corpo (físico), coração (sentimentos e emoções) e espírito (sentido e significado da vida), embora reconheçam ainda ficarem mais voltadas à mente/cognição, o que nos alerta para a necessidade de maiores e pontuais investimentos que priorizem nossa Inteira. Enfatizaram a importância das reuniões pedagógicas semanais como momentos de reflexão, de partilha de saberes, sendo essenciais para qualificar a prática pedagógica.

A Educação para a Inteira do Ser é uma proposta educacional preocupada em educar na e para a autoformação; não apenas em relação aos aspectos racionais (cognitivos), à construção do conhecimento, mas que essa construção seja voltada para a autoformação nas dimensões que integram nossa condição humana, de modo especial os aspectos relativos ao corpo, às emoções e à espiritualidade, vários estudos científicos comprovam que essas dimensões são desprestigiadas. O educador precisa estar comprometido com o conhecimento, a fim de evoluir sua consciência de ser humano em sua complexidade. Complexidade que leva em conta o ser humano integrado pelos quatro ingredientes básicos: mente, corpo, coração e espírito, que tecem a integralidade/inteiraza na busca de um equilíbrio adequado no investimento nessas dimensões de forma que contemple a todas, para sermos mais realizados e felizes, contribuindo para a construção de um mundo mais humano, holístico e sistêmico.

Educar para a construção de todas as dimensões do ser humano vem inverter a lógica do lucro, para que homens e mulheres possam assumir a humanização, por meio da solidariedade, justiça, amor e respeito às diferenças. Nesse sentido, a educação que vem sendo proposta e já se delinea nas escolas pesquisadas, o conhecimento que autoriza toda a sociedade a contribuir com um outro mundo possível. Não podemos perder a esperança para construir novos caminhos à educação e que esta construção esteja impregnada pelo forte sentimento de utopia que nos caracteriza como educadores.

Dentro do possível, as escolas pesquisadas procuram se preocupar com a formação profissional (prática docente) e a pessoal (ser educador como pessoa), embora tenham consciência de que a ênfase fica mais no profissional. Percebem a necessidade de avançar mais nessas questões pela necessidade reconhecida de maior exploração de todas as dimensões para sermos seres mais plenos e inteiros, para que possamos cumprir com o verdadeiro sentido de nossa existência terrena e, assim, conseqüentemente, sermos iluminadores de uma Educação de Inteira. Essa educação nos brindará, como resultado, uma educação de qualidade para todos aqueles que conosco partilham seus percursos de vida. Se o professor é pessoa, antes de tudo, e se a pessoa é o professor, como refere Nóvoa (2009), nada mais coerente e sábio do que voltar nossa atenção à pessoa do educador, que nos constitui e que se expressa naquilo que hoje somos, para que, assim conscientes, possamos tomar as decisões necessárias para cada vez mais sermos seres humanos de referência.

Os programas de educação inicial e continuada precisam oferecer, portanto, a oportunidade de ampliação da consciência de seus educadores para o autodesenvolvimento da Inteira do Ser, contemplando um olhar sensível para dentro e para fora, individual e coletivo, interior e exterior, favorecendo o crescimento indissociável do pessoal e profissional que nos constitui. Hoje, mais do que nunca, existe a necessidade desse tema estar presente nas discussões e nos estudos de todas as instituições educacionais em seus mais diferentes níveis.

Cabe à escola, como espaço privilegiado de educação continuada, propiciar o aprender e ensinar, incentivando e empreendendo propostas de ação construídas no coletivo que contemplem todas as dimensões que nos constituem.

Dentre os *fatores e ações* mencionados como influenciadores dos resultados obtidos nas avaliações das escolas foco deste estudo, destaco a educação

continuada, por acreditar ser o ponto de partida para que se promova uma educação de qualidade em mais escolas.

Importante destacar também como contribuição desta pesquisa conforme os sujeitos parceiros, a entrevista contribuiu para a reflexão sobre as dimensões que nos constituem, ajudando-os a pensar e a entendê-las na complementar inseparabilidade de seus diferentes aspectos: profissional e pessoal. Pontuaram ter reforçado, também, a necessidade de ressignificação da prática educativa e pedagógica para que a coerência de suas ações com o seu pensar seja inspiradora de credibilidade de que podemos, pelo pensar, fazer, conviver e ser, construir um mundo diferente.

As reflexões proporcionadas pela pesquisa levaram os entrevistados a manifestarem a importância, a satisfação e o orgulho de participarem como uma oportunidade de reflexão sobre si próprios e sua prática pedagógica, salientando ter focado um assunto interessante, inovador e desafiador. Enfatizaram o interesse e a necessidade de receberem o retorno dos resultados que acreditam que serão de grande importância para o (re)planejamento de novos rumos. Agradeceram, reforçando o privilégio de suas participações e a oportunidade de discutir as questões propostas, um assunto que deve ser (re)pensado nas escolas.

A presente pesquisa confirmou os resultados de outras desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa EduSer, integrante do PPGE/PUCRS, do qual faço parte, bem como de outras pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas neste programa tendo como foco a educação continuada e a Inteiraça do Ser.

A avaliação em larga escala, os *fatores* e as *ações* destacados nos resultados deste estudo como influenciadores são caminhos possíveis de serem seguidos por todas as escolas na busca de qualidade da educação. As mudanças exigem novos olhares para as avaliações externas e seus resultados, conscientes de que a verdadeira transformação começa em cada um de nós, mediados pelas relações que estabelecemos, para que, num esforço coletivo, possamos construir uma escola melhor. Nós somos os construtores desse tempo, um tempo oportuno para que os sonhos se tornem realidade, renovando com esperança o nosso compromisso com uma educação verdadeiramente transformadora e comprometida com a vida.

Acredito que essa pesquisa possa contribuir com indicação de possíveis alternativas para a construção de mais escolas de qualidade, não só para atender os indicadores das avaliações externas, aqui no caso o SAERS, e internas, mas, e

sobretudo, pela proposta de educação oferecida que viabilize um encaminhamento para a formação de um Ser de Inteira. Revela, também, a possibilidade de novas investigações, apontando caminhos para outros importantes estudos, tendo o entendimento de ser toda a conclusão sempre inconclusa.

Pela experiência vivida como educadora, pelos estudos realizados, interações estabelecidas na parceria pesquisadora e pesquisados, grandes e significativas foram as minhas reflexões e aprendizagem. Ouso dizer não me considerar ser mais a mesma pessoa e profissional que iniciou o Mestrado em Educação, em 2009, e nem a mesma de quando iniciei esta pesquisa. O tempo passou, percorri muitos e diferentes caminhos, venci muitos obstáculos para continuar a caminhada, ousei, experienciei, aprendi e, hoje, tenho a certeza de que sou uma pessoa e uma profissional melhor. Valeu a pena trilhar esses caminhos!

Fica o registro de um caminho percorrido, jamais concluído. Encerro o Mestrado com a certeza nas incertezas dos caminhos percorridos de continuar caminhante, colocando-me na estrada em busca de novos caminhos, novos olhares que contribuam na construção de uma educação de melhor qualidade que penso ser possível se voltarmos nosso olhar para a formação de um ser humano que justifique a razão de sua existência e coerente exercício profissional.

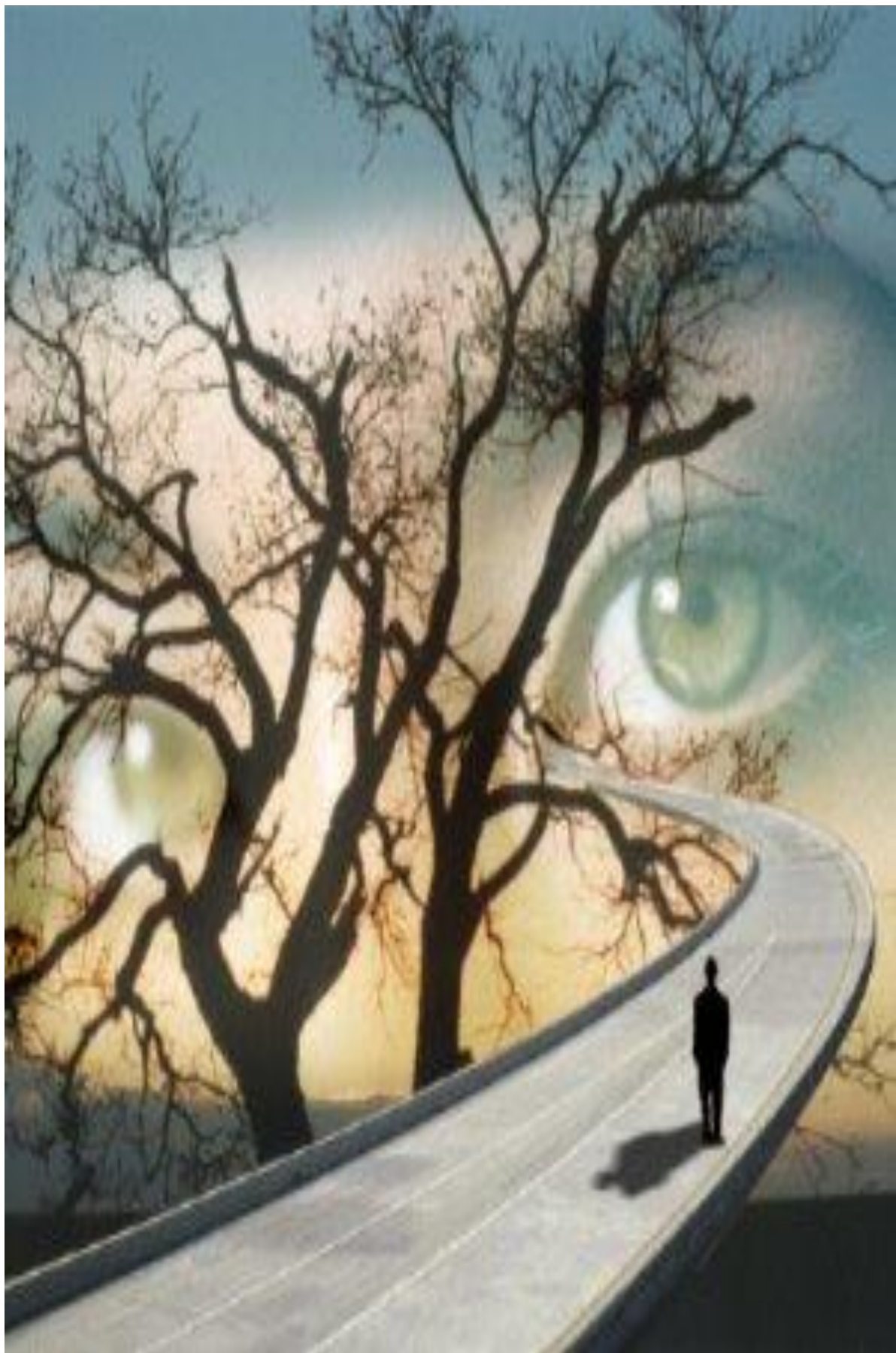


Imagem 2: Caminhos - Fonte: Site Equilíbrio Corpo e Mente.

REFERÊNCIAS

ABREU, Mariza. **Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação: SAERS 2007**. Secretaria do Estado da Educação/RS. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1. Juiz de Fora, 2007.

_____. Lições do Rio Grande. Referenciais Curriculares para as escolas estaduais. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Ciências Humanas e suas Tecnologias** / Secretaria do Estado da Educação. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

ANDRADE, Rosamaria Calaes de. **A gestão da escola**. Coleção Escola em Ação. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ARAÚJO, Ivanildo Amaro de. **Educação continuada na escola: traços, trilhas e rumos da coordenação pedagógica**. Brasília: Ed. UNB, 2000.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Temas transversais e estratégias de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOVICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Orgs). **Para além do fracasso escolar**. São Paulo: Papyrus, 1997.

_____. **Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAZARRA, Lourdes. **Ser professor e dirigir professores em tempos de mudanças**. São Paulo: Paulinas, 2006.

BECKER, Fernanda da Rosa. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**. ISSN: 1681-5653. n.º 53/1 – 25/06/10. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/3684Becker.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. Notas de campo. In: BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teorias e aos métodos. Portugal: Porto Editor, 1994.

BORSATO, Cíntia. Nota zero em gestão. **Revista Veja**. São Paulo: Abril, Edição 2137, 4 nov. 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Ministério da Educação, 1989.

_____. **Plano Nacional de Educação**: PNE/Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. LDB. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2009.

BRASLAVSKY, Cecília. **Dez fatores para uma educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2005.

CAMINHOS. Disponível em: <<http://equilibriocorpoemente.wordpress.com/2009/04/19/medo/>>. Acesso em: 18 out. 2010.

CASTRO, Maria Helena G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>; <www.scielo.br>. Acesso em: 10 out. 2010.

CATANANTE, Bene. **A gestão do ser integral**: como integrar alma, coração e razão no trabalho e na vida. São Paulo: Infinito, 2000.

CHAPLIN, Charles. **Cada pessoa que passa**. Disponível em: <http://www.frazz.com.br/frase.html/Charles_Chaplin-Cada_pessoa_que_pass-65929>. Acesso em: 11 out. 2010.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. *In*: GUIMARÃES, Ana Archangelo (Org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2002.

CONFERÊNCIA DE NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONAE 2010. **Documento Final**. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 12 out. 2010.

COUTO, Mia. **Sonho**. Disponível em: <<http://miblogamucho.blogspot.com/2008/01/que-faz-andar-estrada-o-sonho.html>>. Acesso em: 5 nov. 2010.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Disponível em: <www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf>. Acesso em: 12 out. 2009.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

DEMO, Pedro. **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

DEON, Ervino. **Escolas apresentam evolução na qualidade da aprendizagem**. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?PAG=3&ID=5775>. Acesso em: 5 nov. 2010.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos?** Boletim Técnico do Senac. São Paulo, v. 27, n. 3, set.-dez. 2001.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos: a avaliação da educação superior no Brasil. *In*: FREITAS, Luiz Carlos. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

DORNELES, Beatriz Vargas. Laboratório de Aprendizagem: funções, limites e possibilidades. *In*: MOLL, Jaqueline e Colaboradores. **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, p. 209-217.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA JOSÉ PLÁCIDO DE CASTRO. **Proposta Político Pedagógica**. Relvado, 2006.

ESTEVE, José M. **A terceira revolução educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.

ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

ESTRADA DO PEREGRINO. Disponível em: <http://www.api.ning.com/.../estrada_do_peregrino.jpg>. Acesso em: 18 out. 2010.

FÁTIMA, Jenário de. **Caminhos**. Disponível em: <<http://www.orizamartins.com/poesias-jenario-caminho.htm>>. Acesso em: 11 out. 2010.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre o currículo**: currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. São Paulo: Autores Associados, 2007.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GESTÃO ESCOLAR: os segredos do bom diretor. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril, Edição 004. Out/Nov 2009.

GRILLO, Marlene Correro; GESSINGER, Rosana Maria. Org. **Por que ainda falar em avaliação?** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio - uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1991.

_____. **Avaliar para promover**. 2. Porto Alegre: Mediação, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IDH – BRASIL – 2010. Disponível em: <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2010/11/brasil-ocupa-73-posicao-entre-169-paises-no-idh-2010.html>>. Acesso em: 5 nov. 2010.

IDEB BRASIL 2005/2007/2009. INEP/MEC. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/ideb/2010/ideb2009_coletiva.ppt>. Acesso em: 10 out. 2010.

IDEB - RESULTADOS E METAS DO RS 2005/2007/2009. INEP/MEC. Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 10 out. 2010.

INEP. **Participação dos pais ajuda no desempenho escolar da criança**. Disponível em: <<http://www2.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news0413.htm>>. Acesso em: 14 out. 2010.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESTRELA DA MANHÃ. **Projeto Político Pedagógico**. Estrela, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Revista Educar**. Curitiba: Editora da UFPR, p. 153-176, 2001.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-34, fev./jun. 2000.

_____. **Ação integrada**: administração, supervisão e orientação educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lino de. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Por que competências e habilidades na educação básica? **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Ciências Humanas e suas Tecnologias / Secretaria do Estado da Educação.** Porto Alegre: SE/DP, 2009.

MAPA DO BRASIL, RS E VALE DO TAQUARI. Disponível em: <http://www.Valedotaquari.org.br/images/mapa_brasil_rs_vale_do_taquari.jpg>. Acesso em: 18 out. 2010.

MARCHESI, Álvaro; MARTÍN, Elena. **Qualidade de ensino em tempos de mudança.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MEDINA, Antonia S. **Supervisão escolar: da ação exercida à ação repensada.** 2. ed. Porto Alegre: AGE, 2002.

MELLO, Guiomar Mano de. Referenciais Curriculares da Educação Básica para o Século 21. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Ciências Humanas e suas Tecnologias / Secretaria do Estado da Educação.** Porto Alegre: SE/DP, 2009.

MELLO, Thiago. **A Vida verdadeira: não tenho caminho novo.** Disponível em: <<http://amadeudeprado.wordpress.com/2010/11/10/no-tenho-caminho-novo-thiago-de-mello/>>. Acesso em: 11 out. 2010.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** 10. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

_____. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI.** Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2002a.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b.

MORIN, Edgar. **A Duas Globalizações: complexidade e comunicação.** Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e qualidade de ensino.** *Revista Aprendizagem.* Pinhais: Melo, p. 25-31, 2007.

_____. **Profissão Professor.** Porto (Portugal): Porto Editora, 1995.

_____. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

_____. Os novos pensadores da educação. **Revista Nova Escola.** São Paulo Edição nº 154, Agosto/2002, p. 23.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** São Paulo: Loyola, 2002.

_____. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e cotidiano da escola.** São Paulo: Loyola, 2004.

PARO, Vitor Hugo. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2008.

PENIN, Sônia; MARTÍNEZ, Miguel. **Profissão docente: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2009.

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

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Ramos, Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PESSOA, Lilian Corrêia. Coordenação de professores alfabetizadores: um desafio a ser vencido. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010.

PORTAL, Leda Lísia F. Educação para a Inteiraza. In: MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: glossário volume 2. Brasília: INEP, 2006.

_____. O professor e o despertar de sua espiritualidade. In: ENRIGONE, Délcia (org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 45.300**, de 30 de outubro de 2007, institui o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SAERS. Diário Oficial do RS. Porto Alegre: CORAG, 31 de outubro de 2007.

_____. **Lei Nº 10.576**, de 14 de novembro de 1995, dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Porto Alegre: CORAG, 1995.

_____. Secretaria do Estado da Educação. **Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação**: SAERS 2007 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1. Juiz de Fora, 2007.

_____. Secretaria do Estado da Educação. **Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação**: SAERS – 2008 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1. Juiz de Fora, 2008.

_____. Secretaria do Estado da Educação. **Boletim Pedagógico da Escola**. SAERS – 2009 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1. Juiz de Fora, 2009.

_____. Secretaria do Estado da Educação. **Boletim Contextual, Revista da Escola: SAERS – 2009** / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3. Juiz de Fora, 2009.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo 2000**: Cortez, 2001.

SAMPAIO, Dulce Moreira. **Educação e a reconexão do Ser: um caminho para a transformação humana e planetária**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SCHWARTZMAN, Simon. Avaliações de novas gerações nas sociedades contemporâneas. In: SOUZA, Alberto de Mello e. (org). **Dimensões da Avaliação Educacional**. Petrópolis, Vozes, 2005.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resultados SAERS 2008**. DVD distribuído para as escolas estaduais do RS. Porto Alegre: SEDUCRS, 2009.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resultados SAERS 2009**. DVD distribuído para as escolas estaduais do RS. Porto Alegre: SEDUCRS, 2010.

SOARES, José Francisco. **Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar Rio Grande do Sul, SAERS**. Palestra proferida na Secretaria Estadual de Educação. Porto Alegre, 2007.

SOARES, José Francisco; MAROTTA, Luana. Desigualdades no Sistema de Ensino Fundamental Brasileiro. In: VELOSO, Fernando. (org). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora Livraria José Olympio, 1957.

THOMAZI, Áurea Regina Guimarães. Práticas de leitura na escola entre a formação humana e a formação escolar. In: COELHO, Maria Inês de Matos; COSTA, Anna Edith Bellico da. **A educação e a formação humana: tensões e desafios na contemporaneidade**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Brasil é o 53º em leitura e o 57º em matemática em ranking do PISA 2009.** Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/12239/brasil-e-53-em-leitura-e-57-em-matematica-em-ranking-do-pisa/>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Dados sobre as 5 metas.** Disponível em: www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/dados-sobre-as-5-metas/. Acesso em: 10 dez. 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2008.

TREVISOL, Jorge. **Educação transpessoal: um jeito de educar a partir da interioridade.** São Paulo: Paulinas, 2008.

VASCONCELLOS, Celso S. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação.** 8. ed. São Paulo: Libertad, 2001.

_____. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

_____. A avaliação e o desafio da aprendizagem e do desenvolvimento humano. **Revista Pátio.** Porto Alegre: Artmed, p. 19-23, maio/jul. de 2005.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação Educacional: teoria, planejamento, modelos.** São Paulo: Ibrasa, 2000.

_____. Questões de avaliação educacional. In: FREITAS, Luiz Carlos. et. al. (Orgs.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica.** Florianópolis: Insular, 2002.

_____. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

VISCA, Jorge. **Psicopedagogia: novas contribuições.** Tradução de Andréia de Assis Peixoto e Maia Isabel Peixoto. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula – um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Porto Alegre, 27 de abril de 2010.

Senhora Diretora

No momento em que cumprimento Vossa Senhoria, venho por meio deste apresento minha proposta de pesquisa intitulada ESCOLA: ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO CONTINUADA NA CONSTRUÇÃO DA INTEIREZA DO SER, do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

A pesquisa tem como objetivo geral investigar os fatores e as ações que contribuíram para as duas escolas que serão pesquisadas estarem entre as 100 melhores escolas estaduais do Rio Grande do Sul no SAERS de 2007 e de 2008.

Para prosseguir com a pesquisa, solicito a permissão para realizar as entrevistas com dois professores do Ensino Médio (Matemática e Língua Portuguesa) e com a equipe gestora (Diretora e Supervisora Educacional).

As informações serão de caráter sigiloso, confidencial e será preservada a identidade dos entrevistados. O desenvolvimento desta pesquisa poderá contribuir com as escolas, bem como com as equipes gestoras e seus professores, como também apontar possíveis alternativas para a construção de uma escola de melhor qualidade.

Atenciosamente

Eloisa Maria Wiebusch
Mestranda em Educação

Diretora da Escola

APÊNDICE B

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em contribuir livremente com a pesquisa ESCOLA: ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO CONTINUADA NA CONSTRUÇÃO DA INTEIREZA DO SER, proposto por Eloisa Maria Wiebusch, sob a orientação da Professora Leda Lísia Franciosi Portal. A pesquisa tem como objetivo principal investigar os fatores e as ações que contribuíram para as duas escolas que serão pesquisadas estarem entre as 100 melhores escolas estaduais do Rio Grande do Sul no SAERS de 2007 e 2008. As informações serão de caráter sigiloso, confidencial e será preservada a identidade dos entrevistados.

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: _____

Escola: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

Contrato com a Mestranda

Eloisa Maria Wiebsuch

E-mail: eloisamw@yahoo.com.br

APÊNDICE C

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Porto Alegre, 27 de outubro de 2010.

Senhora Diretora

No momento em que cumprimento Vossa Senhoria, solicito autorização e consentimento para divulgar o nome do Instituto Estadual de Educação Estrela da Manhã, de Estrela, na pesquisa que realizei nesse estabelecimento de ensino para o Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Saliento que as informações das entrevistas serão de caráter sigiloso, confidencial e que será preservada a identidade dos entrevistados.

Atenciosamente.

Eloisa Maria Wiebusch
Mestranda em Educação

Diretora da Escola

APÊNDICE D**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Porto Alegre, 27 de outubro de 2010.

Senhora Diretora

No momento em que cumprimento Vossa Senhoria, solicito autorização e consentimento para divulgar o nome da Escola Estadual de Educação Básica José Plácido de Castro, de Relvado, na pesquisa que realizei nesse estabelecimento de ensino para o Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Saliento que as informações das entrevistas serão de caráter sigiloso, confidencial e que será preservada a identidade dos entrevistados.

Atenciosamente.

Eloisa Maria Wiebusch
Mestranda em Educação

Diretora da Escola

APÊNDICE E

QUESTÕES DA ENTREVISTA

1. Em sua percepção, que fatores, podem ter contribuído para a escola estar entre as cem melhores escolas estaduais do Rio Grande do Sul no SAERS de 2007 e 2008?
2. Quais ações relacionadas aos fatores a escola desenvolveu com os segmentos da escola (equipe gestora, educadores, funcionários, alunos e pais/responsáveis) para estar entre as cem melhores escolas estaduais do Rio Grande do Sul?
3. Que ações você como diretor/supervisor/professor desenvolveu com a turma, escola/comunidade escolar para estar entre as cem melhores escolas estaduais do Rio Grande do Sul por dois anos consecutivos?
4. Qual a repercussão dos resultados do SAERS de 2007 e 2008 na escola com os professores e os demais segmentos da escola?
5. Como a análise dos resultados do SAERS pode e poderá auxiliar a escola para a melhoria do processo educacional?
6. Ações de educação continuada (cursos, seminários, palestras, grupos de estudo, reuniões pedagógicas, leituras, filmes, teatros, viagens...): (APÊNDICE F)
 - a) Que ações de educação continuada a escola tem proporcionado a partir dos resultados obtidos no SAERS?
 - b) Dê sugestões de ações de educação continuada que acredita serem importantes de serem propiciadas:
 - c) As ações de educação continuada que a escola proporciona contribuem para a autoformação dos professores, alunos..., para o desenvolvimento de uma Educação para a Inteiraza em suas diferentes dimensões: mente (cognição), corpo (físico), coração (sentimentos e emoções) e espírito (sentido e significado da vida)? (APÊNDICE G)
 - d) A escola se preocupa com a formação profissional (prática docente) e pessoal (ser educador como pessoa)?
7. Como você se sentiu participando desta entrevista? Quais foram às contribuições, reflexões que ela lhe propiciou enquanto pessoa e profissional?

APÊNDICE F

AÇÕES DE EDUCAÇÃO CONTINUADA

Cursos	Congressos	Seminários
---------------	-------------------	-------------------

Palestras	Reuniões pedagógicas	Grupos de estudo
------------------	-----------------------------	-------------------------

Leituras	Filmes	Viagens
-----------------	---------------	----------------

APÊNDICE G**DIMENSÕES CONSTITUTIVAS DO SER**

MENTE
(cognição)

CORPO
(físico)

CORAÇÃO
(sentimentos e emoções)

ESPÍRITO
(sentido e significado da vida)