

MELHORES PRÁTICAS
EM ESCOLAS
DE ENSINO MÉDIO
NO BRASIL
RESUMO EXECUTIVO



MELHORES PRÁTICAS EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Resumo Executivo

Parceria:

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

Equipe de Coordenação da Pesquisa (BID):

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

Equipe de Pesquisa: (Fundação Carlos Chagas e Instituto Protagonistas):

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

Abril 2010

Sumário

Apresentação	7
1 Aspectos metodológicos	9
2 Práticas recorrentes associadas à efetividade das escolas.....	15
3 As políticas públicas e a efetividade nas escolas.....	21
Conclusões e recomendações	31
Referências bibliográficas	33

Apresentação

A pesquisa “Melhores Práticas em Escolas de Ensino Médio no Brasil” originou-se em 2008, quando o Ministério da Educação (MEC) iniciou entendimentos com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) tendo em vista a necessidade do aprimoramento das políticas públicas nesse nível de ensino e a importância que o tema assumia para o Ministério. Em dezembro do mesmo ano o BID aprovou uma doação do fundo social e assinou convênio de cooperação técnica com o MEC. Em 2009 entrou-se em acordo com as Secretarias Estaduais de Educação (Seeds), realizou-se a pesquisa de campo em 35 escolas de quatro secretarias (Acre, Ceará, São Paulo e Paraná), analisaram-se os resultados preliminares com os Estados e com o MEC e prepararam-se os relatórios correspondentes. O relatório final foi entregue ao MEC em dezembro de 2009 e será publicado conjuntamente até junho de 2010.

Especificamente, a pesquisa teve dois objetivos:

- A) identificar os fatores responsáveis pela efetividade de 35 unidades escolares de ensino médio localizadas nos Estados do Acre, do Ceará, do Paraná e de São Paulo, notadamente aqueles relacionados às práticas que as próprias equipes escolares associam ao sucesso escolar de seus alunos;
- B) analisar alguns aspectos das principais políticas públicas para o ensino médio em cada um dos Estados, sua articulação com as políticas do MEC e a percepção dos atores das escolas e das Seeds sobre sua relação com a gestão das escolas.

Este documento resume as principais conclusões da pesquisa e está dividido em mais quatro partes, além desta Apresentação. Na próxima seção (Aspectos metodológicos)

apresentam-se as principais considerações metodológicas sobre a pesquisa e os resultados das análises quantitativas preliminares. As características da gestão pedagógica dessas escolas se encontram na seção 2 (Práticas recorrentes associadas à efetividade das escolas), onde as conclusões relativas ao primeiro objetivo da pesquisa são apresentadas. O segundo objetivo do estudo é tratado na seção 3 (As políticas públicas e a efetividade nas escolas). Finalmente, na última seção, apresenta-se uma síntese das principais conclusões e recomendações da pesquisa.

1

Aspectos metodológicos

As escolas foram selecionadas entre as escolas estaduais das quatro secretarias estaduais (do Acre, do Ceará, de São Paulo e do Paraná) mediante a metodologia de identificação do “efeito escola”, que procura estimar a contribuição da própria escola aos bons resultados, controlado pelo nível socioeconômico de seus alunos.

Seguindo o Quadro 1 e partindo-se da ideia geral do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) adaptado às condições das escolas do ensino médio, procurou-se aquelas com baixo grau de evasão e de repetência e onde os indicadores de aprendizagem (resultados nas avaliações nacionais e estaduais, estas adotadas no Ceará e em São Paulo) fossem destacados. Com base em Felício, Biondi e Gremaud (2007), foi calculado, para cada escola, o Ideb “previsto” em função das características do alunado, e a diferença entre os dois Idebs, o real e o previsto, passou a representar o “efeito escola”.

Quadro 1 – Resumo dos critérios para a seleção das escolas

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

Esse exercício foi realizado utilizando as duas últimas avaliações disponíveis para os Estados. Com base nesses indicadores, e em coordenação com as Seeds dos quatro Estados, selecionaram-se as escolas, procurando também uma diversidade em termos de tamanho, turno, modalidade de ensino, etc. (ver Tabela 1).

Tabela 1 – Características das escolas selecionadas

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

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

Em localização: Urb = Urbana; Rur = Rural

Em turno: M = Manhã; T = Tarde; N = Noturno

12

Análises quantitativas preliminares mostraram que as escolas selecionadas não são diferentes da média das escolas públicas das quatro redes estaduais nas suas características de infraestrutura ou de insumos, materiais e equipamentos. Ou seja, esses elementos não parecem explicar os bons resultados obtidos pelas escolas. A hipótese da pesquisa qualitativa é de que esses resultados devem estar relacionados com as características da gestão pedagógica dessas escolas (as boas práticas que se procura identificar).

O marco teórico para a análise da eficácia das escolas foi o modelo integrado de Scheerens (1990), conforme a Figura 1. Esse modelo supõe que a efetividade da escola depende do contexto em que ela se situa, bem como dos insumos que incidem no processo escolar e da forma como eles conduzem (ou não) às metas e aos objetivos alcançados.

Com base nesse modelo, foi elaborada uma matriz de referência sobre os fatores envolvidos na efetividade da escola para nortear a construção dos instrumentos. Elegeram-se três categorias amplas que, somadas, abarcam grande parte da complexidade dos sistemas educacionais e, separadas, propiciam uma organização dos aspectos a serem investigados para atingir o objetivo proposto. São elas:

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

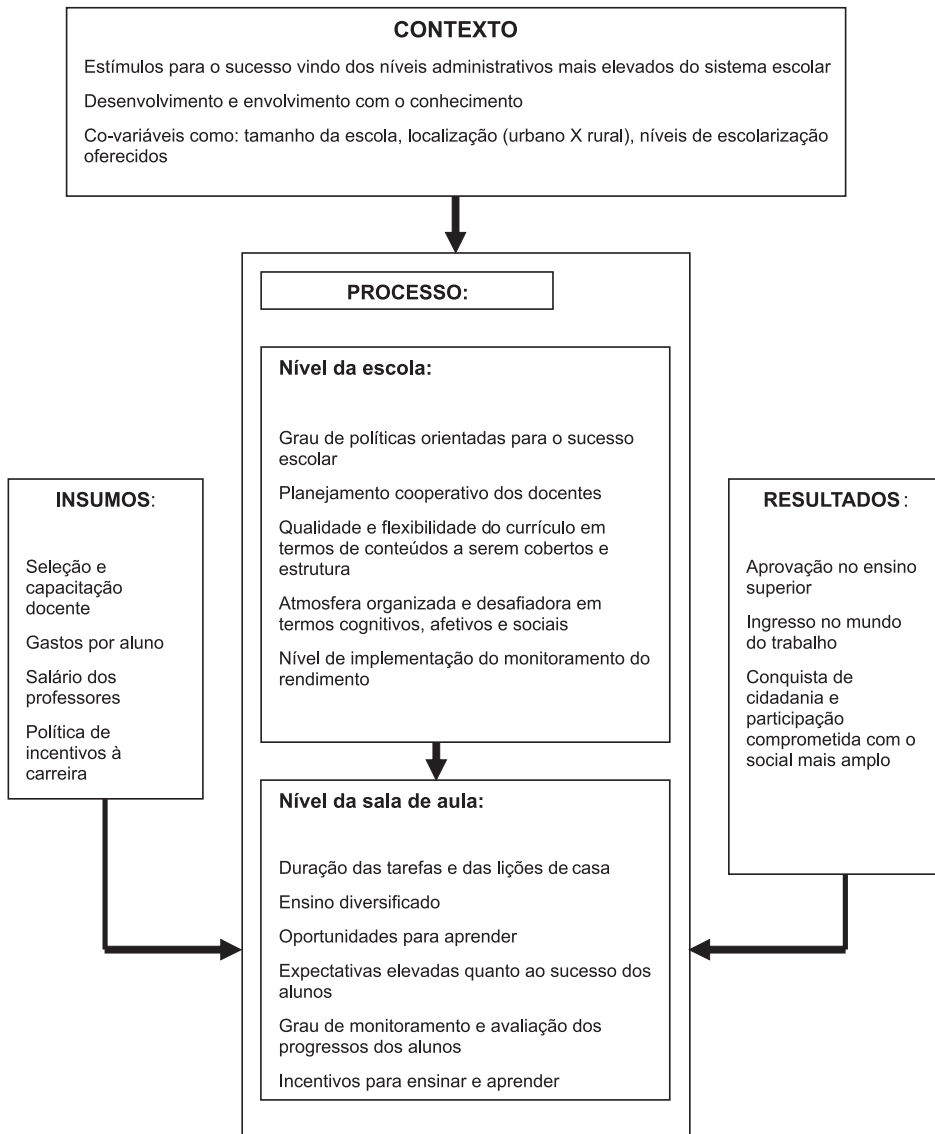


Figura 1 – Modelo integrado dos fatores envolvidos na efetividade da escola

Cada uma das três categorias foi abordada a partir de diferentes dimensões – aspectos considerados fundamentais para garantir uma educação de boa qualidade – que constituíram os focos investigados nas escolas na pesquisa de campo. A metodologia de

pesquisa adotada para a coleta de dados durante o trabalho de campo é conhecida como “pesquisa rápida”, que propõe que se concentre a investigação em “um núcleo central de interesse para levantar elementos que permitam identificar questões relevantes de um universo pesquisado. É um método que garante informação qualitativa sobre uma área geográfica de forma rápida, sucinta e a custos baixos” (Brasil, Unicef, 2006, p. 2). Como se pode ver no quadro abaixo, um conjunto amplo de atores foram pesquisados: técnicos das Seeds e dos órgãos regionais de ensino e, nas unidades de ensino, diretores, coordenadores pedagógicos, professores e alunos de 3º ano de ensino médio. As informações de natureza qualitativa – que permitem apreender as percepções dos sujeitos e os mecanismos por meio dos quais eles agem – foram coletadas por meio de entrevistas, grupos focais e observações em sala de aula. As informações de cunho quantitativo – que revelam tendências mais macro – foram obtidas por meio de questionários.

Quadro 2 – Instrumentos de pesquisa

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

2

Práticas recorrentes associadas
à efetividade das escolas

A análise dos dados quantitativos e qualitativos produzidos pela investigação permitiu identificar, nas escolas dos Estados selecionados, características recorrentes que se manifestam de forma sistêmica e em diferentes níveis de intensidade. Essas características estão presentes nas boas práticas de todas essas escolas, consideradas responsáveis pelos resultados alcançados pelos jovens que nelas estudam. É interessante notar que essas práticas são congruentes com as identificadas ao longo das últimas décadas na literatura internacional sobre escolas eficazes por Sheerens (1990), Fuller e Clark (1994), Vulliamy (1987), Postlethwaite e Ross (1992) e Sammons (2008). São elas:

- 1) aprendizagem como foco central da escola;
- 2) expectativas elevadas sobre o desempenho dos alunos;
- 3) elevado senso de responsabilidade profissional dos docentes em relação ao sucesso dos estudantes;
- 4) trabalho em equipe e lideranças reconhecidas;
- 5) preservação e otimização do tempo escolar;
- 6) normas de convivência claras, aceitas e incorporadas à dinâmica da escola;
- 7) clima harmonioso: a escola como um lugar agradável para ensinar e aprender;
- 8) autonomia e criatividade por parte da equipe escolar.

A caracterização dessas práticas foi feita a partir da identificação de alguns pontos-chave presentes nas escolas, os quais desempenham, na opinião dos protagonistas das equipes escolares, um papel fundamental nos bons resultados obtidos por seus estudantes, tanto em termos de permanência quanto de aprendizagem. Esses pontos-chave respondem às seguintes questões: O que fazem os educadores dessas escolas – gestores e docentes – que agrega valor à aprendizagem dos alunos? Quais fatores vêm garantindo o progresso escolar e a aprendizagem dos alunos dessas escolas e contribuindo para que tenham um desempenho além do esperado? Esses fatores permitem identificar um conjunto de “melhores práticas” presentes, em maior ou menor grau, em todas as escolas pesquisadas.

Nas escolas que integram o estudo, as práticas identificadas articulam-se de forma sistêmica (ver Figura 2), apresentando-se como nodais para seu sucesso. A ênfase em uma ou em outra é peculiar a cada uma das instituições de ensino; a forma como elas se manifestam responde à identidade de cada escola e resulta dos modos como estas se apropriam de sua história, das normas institucionais e do que delas se espera, formando uma cultura própria de responsabilidade (*accountability* interna) cujo foco é a aprendizagem dos alunos. Todas as ações demonstram que as escolas se preocupam com a apreensão de conteúdos e com o desenvolvimento de competências e de habilidades dos estudantes.

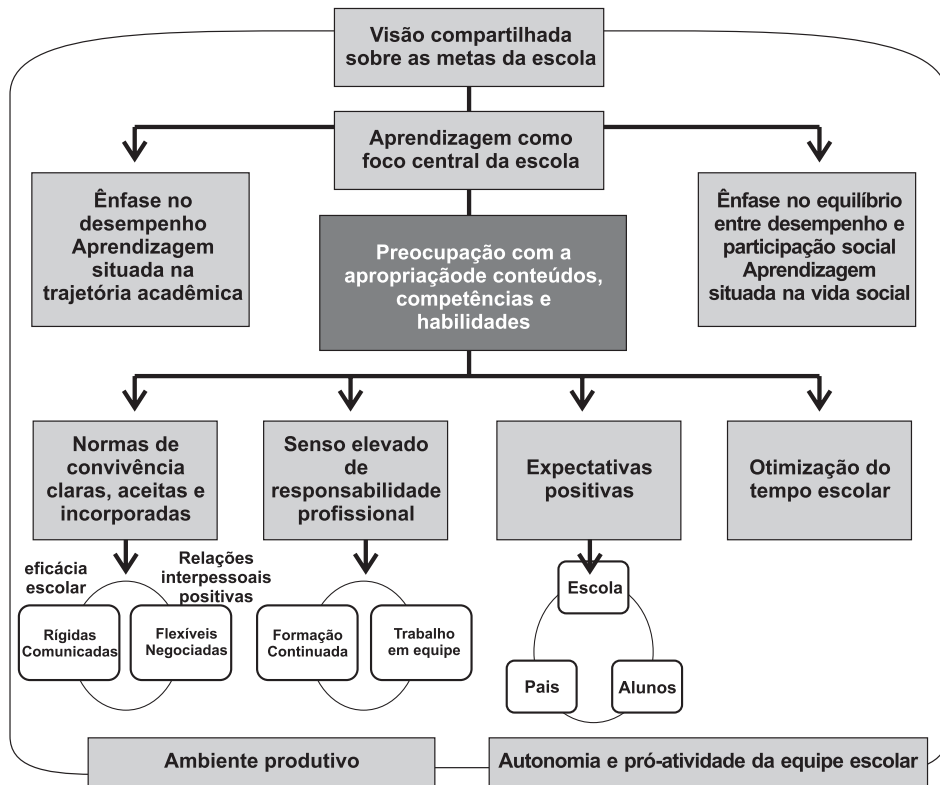


Figura 2 – Visão articulada das características recorrentes de práticas encontradas no ensino médio dos diferentes Estados investigados

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

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

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

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

3

As políticas públicas e
a efetividade nas escolas

Apesar das características e especificidades dos quatro Estados pesquisados, os programas estaduais para o ensino médio implementados recentemente e as percepções dos atores entrevistados sobre eles indicam forte convergência das políticas estaduais para atingir as metas propostas no âmbito federal. As políticas de ensino médio dos diferentes Estados convergem para ações semelhantes: diretrizes e materiais curriculares; programas de recuperação e enriquecimento da aprendizagem; capacitação de professores, avaliações do rendimento escolar e uso de seus resultados (Quadro 3). O foco das ações volta-se, portanto, para o interior da sala de aula, com ênfase em projetos de revisão de conteúdos que preparem os alunos para se sair bem nas avaliações nacionais e estaduais, de modo a ganhar acesso ao ensino superior e alcançar as metas da escola, tal como previsto pelo Ideb, respondendo, assim, à política de *accountability* do MEC.

Quadro 3 – Políticas públicas comuns aos diferentes Estados

(continua)

	AÇÕES	SP	CE	PR	AC
Base curricular comum	Currículo-diretrizes	Implantado currículo comum com orientações sobre conteúdo e método para escolas	Diretrizes curriculares (de 2003)	Elaboração coletiva de diretrizes curriculares estaduais com os professores da rede	Construído durante o processo de formação continuada Parceria Ufac/MEC
	Materiais curriculares	Jornal do aluno Revista do professor Caderno do gestor Caderno do professor Caderno de atividades do aluno Apoio à continuidade de estudos	Caderno Aluno/ Professor (Primeiro Aprender) Apostila Prevest	Folhas Livro didático público Apostila Eureka	Oferta de sequências didáticas para os professores Caderno de planejamento escolar (diretores e professores) Peem-Poranga Asas da Florestania
	Complementação curricular – 3º ano	Disciplina de apoio curricular (DAC): orientação vestibular, etc. (Guias da Editora Abril)	Prevest Ejovem	Eureka Viva Escola (Mais Educação – MEC) Fera com Ciência	Mais Educação (MEC) Revisão de conteúdos do ensino médio
	Reforço e recuperação	Pontapé inicial (início ano 2008)	Primeiro Aprender		

Quadro 3 – Políticas públicas comuns aos diferentes Estados

(conclusão)

	AÇÕES	SP	CE	PR	AC
Diversificação curricular	Cursos profissionalizantes	Parcerias: prefeituras; Senac; Fundec, etc. Teletec; Fundação Roberto Marinho e Centro Est. de Educ. Tecnológica Paula Souza			Instituto Dom Moacyr – cursos pós-médio
	Ensino médio integrado		Escola profissional	Ensino médio integrado	Em andamento a construção do EM integrado
Capacitação	Capacitação dos profissionais	Rede do Saber – uso da tecnologia de vídeo e teleconferências para capacitar e se comunicar com os profissionais da secretaria	Professor Aprendiz Capacitação para Gestão Descentralização via Credes ³ Avaliação educacional (Caed)	DEB ¹ itinerante NRE ² itinerante Folhas Semana pedagógica PDE ⁴	Parceria Ufac: oferecer curso de licenciatura em Língua Portuguesa e Matemática para professores que só têm ensino médio Pró-Formação só com ensino médio Certificação para diretores
Avaliação externa	Sistemas de avaliação específicos	Saresp ⁵ Matrizes relacionadas às diretrizes curriculares	Spaace ⁶ Matrizes relacionadas às diretrizes curriculares e Saeb		Sistema de avaliação específico em construção

Notas: ¹ Departamento de Educação Básica² Núcleo Regional de Educação³ Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação⁴ Programa de Desenvolvimento Educacional⁵ Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo⁶ Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

Além da identificação dos temas comuns, a análise das políticas permitiu, com o apoio da literatura sobre mudanças em sistemas educacionais, identificar alguns temas críticos para melhorar os resultados das escolas e das redes, temas estes que devem ser objeto de atenção das políticas públicas:

- i) organização das redes estaduais, tanto em termos do uso da infraestrutura quanto dos professores, constitui-se num referente estrutural que define o contexto para a gestão das escolas;

- ii) a coerência ou o alinhamento entre a proposta curricular (o conteúdo), os materiais e a capacitação e as avaliações externas; e
- iii) o desenvolvimento das capacidades tanto das equipes escolares quanto dos órgãos descentralizados das secretarias para acompanhar e apoiar pedagogicamente as escolas.

A busca da otimização dos espaços de trabalhos coletivos foi um esforço encontrado em boa parte das escolas pesquisadas fazendo deles momentos de reflexão, replanejamento, avaliação, estudo, ou seja, aproximando-se das comunidades profissionais de aprendizagem apontadas na literatura. A pesquisa indica que estas escolas possuem objetivos claros e focados na aprendizagem dos alunos (*accountability* interna), um “planejamento” compatível com as metas e compartilhado entre a coordenação, os professores e os alunos e normalmente realizado em equipe. De fato, como foi visto, o trabalho cooperativo pode transformar a identidade das escolas, levando-as a integrar um sistema que tem expectativas coletivas de desempenho escolar elevadas, que todos procuram cumprir e buscam realizar. Para isso, é fundamental que se conte com Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) remuneradas, as quais se mostraram sempre importantes e necessárias nas escolas estudadas, embora ainda sejam consideradas insuficientes.

Todas as escolas estudadas afirmaram a importância de estratégias de reforço e recuperação, para manter os alunos na escola, aprendendo com sucesso a combater a evasão e a repetência. Em várias delas foram encontrados projetos com esse fim, delineados por iniciativas próprias, apoiadas ou não pelas Seeds; porém, a análise das políticas revelou a falta de políticas e diretrizes claras para essas atividades de reforço e/ou a falta de apoio ou de condições para implantá-las nas escolas. Nesse sentido, as Seeds precisam abrir para as suas escolas mais possibilidades em termos de locais, horas, períodos, tempo dos professores, transporte e demais recursos (inclusive de tecnologia a distância), para promover e viabilizar tais atividades.

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

Romper com o isolamento que vigora no interior das escolas e entre elas, permitindo ampla comunicação para que a troca de experiências seja a mais variada e

instrutiva possível, é um enorme desafio, principalmente em redes de ensino complexas. Entretanto, esse deve ser um ponto sobre o qual as Seeds deverão atuar, pois as escolas podem – e precisam – aprender entre si. De fato, a transformação da qualidade de um sistema de ensino requer aprendizagem intra e interescolar. Isso, por sua vez, demanda a criação de espaços e de tempos para os professores se envolverem em aprendizagens contínuas que possam orientar a sua prática pedagógica em sala de aula, em especial se acompanhadas, mediante observação e análise, pela equipe gestora e pelos próprios docentes que atuam na escola ou em outras. Tudo indica que, discutindo os problemas semelhantes e analisando as questões comuns do dia a dia, é possível instituir uma nova cultura nas escolas, fazendo delas “comunidades profissionais de aprendizagem” para professores e alunos (Fullan, 2009).

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

Quanto à redefinição da função dos órgãos intermediários e sua recapacitação, os profissionais dos órgãos intermediários precisam fazer a transição de um papel predominantemente burocrático para o de parceria e de apoio técnico às escolas. É necessário que os atores situados nos órgãos regionais se constituam, efetivamente, em interlocutores dos gestores escolares e dos professores, facilitando e propiciando espaços e instâncias para a interação com as equipes escolares em função dos desafios enfrentados pelas escolas. Ao dominar esse novo papel, os supervisores estarão, ao mesmo tempo, aptos a entrar no espaço escolar, a orientar, na condição de parceiro mais experiente, o processo de ensino-aprendizagem. Esse último papel requer das equipes regionalizadas habilidade e conhecimento para auxiliarem as escolas na organização e realização de reuniões coletivas que lhes permitam discutir, no interior de cada unidade escolar, aspectos centrais para o seu bom funcionamento. Conhecendo de perto as experiências de sucesso e, também, os fracassos que viveram as escolas, os órgãos intermediários do sistema de ensino devem divulgar para as demais unidades escolares aquilo que deu certo e aquilo que malogrou, socializando esse conhecimento. Além disso, coletar experiências

efetivas, práticas pedagógicas que comprovadamente deram certo e estratégias de ensino promissoras faz com que se conte, em médio prazo, com um banco de dados de bons modelos aberto à consulta pública, ao qual se pode recorrer em busca de inspiração.

Além disso, a investigação revelou que, nos órgãos intermediários, é necessário construir uma visão mais clara do acompanhamento e do monitoramento da política educacional de seus Estados. Na falta de procedimentos sistematizados e de instrumentos para realizar o acompanhamento das ações que têm lugar nas escolas, não é possível saber se – e como – as políticas públicas ganham forma nas salas de aula. Conseqüentemente, a boa qualidade de ensino para todas as escolas implica maior organicidade entre elas, o que, por sua vez, demanda das Seeds mudanças institucionais nas quais gestores e técnicos dos órgãos intermediários se responsabilizam por criar, fomentar e promover as condições necessárias para o apoio e o envolvimento individual e coletivo dos professores nos processos de melhoria da qualidade do ensino. Assim, se compete aos diretores aprimorar o trabalho dos docentes, a incumbência dos técnicos dos órgãos regionais é a de apurar o trabalho das escolas, fazendo uso de estratégias, mecanismos e instrumentos desenhados especificamente para isto.

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

No que diz respeito à seleção e formação de lideranças, é fundamental investir na capacitação de diretores (gestores), para que, ao lado de gerenciarem bem as escolas, estejam também habilitados pedagogicamente para dirigir e atuar em equipes, propor e discutir metas para o ensino, coordenar as ações educativas e incentivar os professores a lecionarem de acordo com as expectativas postas. A capacitação de gestores deve permitir-lhes acompanhar mais de perto a maneira como se desenvolve o trabalho em sala de aula, observando a atuação de professores novatos, opinando sobre o que foi visto e discutindo com o corpo de professores suas razões, sem fazer com que o seu envolvimento

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

Quanto ao uso das avaliações externas, os seus resultados, para que possam efetivamente contribuir para incrementar a qualidade do ensino, precisam ser internalizados e utilizados pelo conjunto dos professores, dos diretores e das equipes técnicas das secretarias, independentemente de eles estarem atuando em níveis distintos do sistema educacional. Portanto, parece ser fundamental melhorar a apropriação dos resultados da avaliação externa pelo conjunto dos atores escolares. Isso significa que a avaliação, os seus objetivos, as estratégias e os resultados precisam ser compreensíveis – condição indispensável para que promovam a discussão e a melhoria das práticas – e articulados com outros instrumentos próprios de avaliação desenvolvidos internamente nas escolas, para que seja lograda uma verdadeira apropriação das metas de melhoria de resultados de cada escola. As avaliações precisam estar alinhadas com o restante das políticas, e os resultados de cada escola precisam ser trabalhados e compreendidos pelos professores de modo que possam usá-las na identificação dos temas que requerem aprofundamento ou reforço no seu trabalho de planejamento e nas suas práticas pedagógicas. Caberá ao MEC e às Seeds delinear uma capacitação específica sobre a avaliação, sem a qual não se pode ter domínio de seus aspectos nodais e de seus produtos, criar mecanismos de devolução e discussão dos resultados de cada escola e desenvolver instrumentos para vincular os resultados ao trabalho escolar realizado e em relação às expectativas e as metas de melhoria de cada escola.

O papel dos governos centrais é, portanto, fundamental para possibilitar as condições propícias a um forte comprometimento das escolas e dos órgãos regionais com a melhoria do sistema escolar como um todo e com os alunos que nele estudam. É imprescindível que o MEC, no seu papel indutor, e os Estados, na qualidade de responsáveis pelas redes de ensino médio, estimulem e garantam: a) clara definição do perfil dos gestores para ocupar funções estratégicas nas redes públicas, sua capacitação em administração pedagógica, bem como a das equipes técnicas regionais, para liderar esse processo de mudança; b) formação de quadros técnicos e docentes, com especial ênfase

na aprendizagem em contexto (*in loco*), nas escolas; c) padrões de desempenho claros e focados no ensino e na aprendizagem; e, d) socialização dos resultados das avaliações de desempenho das escolas, para que elas possam, efetivamente, usá-los para orientar seu trabalho pedagógico, particularmente naquelas matérias e conteúdos em que seus alunos apresentam maiores falências.

Finalmente, vale lembrar que as pesquisas apontam que transformar escolas em comunidades profissionais de aprendizagem (Dufour et al., 2006) não é tarefa fácil. Parece ser possível concluir, com base na literatura atual e nos resultados dessa investigação, que investir recursos e energia em avaliações e estabelecimento de metas não basta. Tais medidas são importantes e necessárias, mas é também necessário o desenvolvimento de capacidades, fundamentalmente das lideranças e das equipes escolares, apoiadas pelos órgãos intermediários das Seeds, para que, mediante a apropriação desses resultados/metastas, se desenvolva uma cultura interna de responsabilidade pelos resultados de seus alunos. Os governos podem – e devem – fixar metas, proporcionar incentivos (pressão e apoio) e/ou promover capacitação e se desenvolva as capacidades pedagógicas e de gestão das escolas e das Seeds. Fazendo apenas os dois primeiros, certamente obterão resultados; caso façam os três, as chances de avançar serão maiores, pois produzem, como diz Fullan (2009), uma “conectividade permeável”, ou seja, uma significativa interação bi-direcional, com influência mútua dentro de cada instância do sistema e entre elas: escola, órgãos regionais e administração central. E, ao que tudo indica, a conectividade permeável é uma condição *sine qua non* para a implementação e a consolidação das mudanças na qualidade do ensino em sistemas educacionais.

Conclusões e recomendações

Em termos de recomendações para as políticas públicas voltadas para a melhoria dos resultados do ensino médio, as mesmas que surgem da análise das seções 2 e 3, elas podem ser assim resumidas:

- Destaca-se a importância de romper com o isolamento das escolas e entre elas, favorecendo a comunicação e a troca de experiências, e entre elas e os órgãos descentralizados das secretarias. Esse é um enorme desafio, principalmente em redes de ensino grandes e complexas.
- A organização das redes de ensino e de seus profissionais deve permitir atividades de planejamento, coordenação e avaliação e favorecer o trabalho coletivo nas escolas e em conjunto com outras escolas e com os diferentes órgãos das secretarias.
- Deve-se buscar fortalecer e modificar o papel dos órgãos intermediários das Seeds, abrangendo o acompanhamento e o apoio pedagógico às escolas, e não se restringindo à fiscalização burocrática. Faz-se necessária uma postura proativa, para criar nas escolas, junto com as equipes escolares e os seus diretores, propostas de ação focadas nas estratégias de implementação das políticas e programas delineados no nível central. Essa pode ser, de fato, a nova função dos órgãos regionais: fornecer apoio, incentivo e condições para se alcançar acordos em termos de quais são as estratégias mais eficientes de ensino e de solução dos problemas enfrentados pelas escolas.
- Investir no desenvolvimento das capacidades das equipes escolares *in loco*, superando as atuais estratégias em geral centralizadas, na maior parte das vezes

com conteúdos comuns para grupos diversos de professores e definidas por diferentes grupos ofertantes sem considerar a realidade e a necessidade das escolas.

- Melhorar a apropriação dos resultados da avaliação externa pelo conjunto dos atores escolares. As avaliações precisam estar alinhadas com o restante das políticas, e os seus resultados requerem ser trabalhados e compreendidos pelos professores de modo que estes possam usá-las no seu trabalho de planejamento e práticas pedagógicas e articulá-las com outros instrumentos internos de avaliação desenvolvidos nas próprias escolas.

Referencias bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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