

*CAMINHOS
PARA A
QUALIDADE
DA EDUCAÇÃO
PÚBLICA:*

***GESTÃO
ESCOLAR***

*CAMINHOS
PARA A
QUALIDADE
DA EDUCAÇÃO
PÚBLICA:*

***GESTÃO
ESCOLAR***



*CAMINHOS
PARA A
QUALIDADE
DA EDUCAÇÃO
PÚBLICA:*

***GESTÃO
ESCOLAR***

APRESENTAÇÃO

- 8 *CAMINHOS POSSÍVEIS PARA SUPERAR O ATRASO*
PEDRO MALAN

INTRODUÇÃO

- 14 *GESTÃO: VARIÁVEL ESSENCIAL PARA
GARANTIR O DIREITO À APRENDIZAGEM*

PARTE I

- 20 ***MODELO DE GESTÃO ESCOLAR
PARA RESULTADOS DE APRENDIZAGEM***
- 22 *GESTÃO ESCOLAR PARA RESULTADOS DE
APRENDIZAGEM: DIREITOS, AUTONOMIA E EQUIDADE*
RICARDO HENRIQUES

- 36 **CENÁRIOS DE GESTÃO E RESULTADOS EDUCACIONAIS PARA O BRASIL**
- 38 *ÉTICA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: O PAPEL DA GESTÃO*
RENATO JANINE RIBEIRO
- 50 *DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: COMO ENFRENTÁ-LOS*
CLAUDIA COSTIN
- 60 *A CONTRIBUIÇÃO DA GESTÃO PARA A MELHORIA DA EDUCAÇÃO: EVIDÊNCIAS COMO PERSPECTIVA*
JOSÉ FRANCISCO SOARES
- 70 *RESILIÊNCIA E TROCA DE EXPERIÊNCIAS DA GESTÃO ESCOLAR*
ANTHONY MCNAMARA
- 82 *GESTÃO DEMOCRÁTICA E A EFETIVAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO*
SÉRGIO ROBERTO GOMES DE SOUZA

- 90 **DIÁLOGO COM EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS**
- 92 *A EDUCAÇÃO EM ONTÁRIO, CANADÁ: PREPARAR GERAÇÕES PARA DESAFIOS PLANETÁRIOS*
MARY JEAN GALLAGHER
- 102 *MELHORANDO A APRENDIZAGEM COM DADOS E ANÁLISE: A EXPERIÊNCIA DA AUSTRÁLIA*
BARRY MCGAW
- 114 *AUTONOMIA: CONCEITO-CHAVE DA REFORMA EDUCACIONAL NA INGLATERRA*
SIR MICHAEL WILSHAW
- 122 *BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: REFERÊNCIA PARA A SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA*
MANUEL PALÁCIOS
- 130 *GOIÁS: RESULTADOS DA CONTINUIDADE DE UMA GESTÃO VOLTADA PARA O APRENDIZADO DE TODOS*
RAQUEL TEIXEIRA
- 140 *A COOPERAÇÃO ENTRE ESTADO E MUNICÍPIOS: O EXEMPLO DO CEARÁ*
MAURÍCIO HOLANDA
- 146 *EIXOS DA REFORMA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE SOBRAL, CEARÁ: A CONSTRUÇÃO DE UMA REFERÊNCIA*
JÚLIO CÉSAR DA COSTA ALEXANDRE

CONCLUSÃO

- 154 **CAMINHOS POSSÍVEIS PARA MELHORAR
A APRENDIZAGEM**
- 156 *DIÁLOGOS COM EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS
DE GESTÃO ESCOLAR PARA RESULTADOS*
MIRELA DE CARVALHO E ALAN MEGUERDITCHIAN

CAMINHOS POSSÍVEIS PARA SUPERAR O ATRASSO

PEDRO MALAN é vice-presidente do Conselho de Administração do Instituto Unibanco e presidente do Conselho Consultivo Internacional do Itaú Unibanco. Ph.D. em economia pela Universidade da Califórnia em Berkeley (EUA), foi ministro da Fazenda (1995-2002), presidente do Banco Central do Brasil, diretor-executivo do Banco Mundial e diretor-executivo do Banco Interamericano de Desenvolvimento, entre outras atuações.

O economista Joseph Schumpeter¹ definiu a inovação como sendo a aplicação bem-sucedida ou rentável de avanços em ciência e tecnologia. A introdução de novos produtos, processos, formas de organização da produção e da oferta de bens e serviços públicos e privados permite obter uma melhor taxa de retorno econômico do investimento.

Na área social, o que importa é a taxa de retorno social de determinado investimento. Na Educação, a taxa de retorno social ao longo do tempo está associada ao aprendizado do aluno e à avaliação de seus resultados.

Alcançar bons resultados na Educação depende fundamentalmente de um conjunto de compromissos relacionados. Primeiro, o dos professores com o aprendizado do aluno, que, por sua vez, é afetado pela liderança dos diretores de escola, capazes de perceber a importância do que está em jogo, o que remete ao

1. Considerado um dos mais importantes economistas da primeira metade do século 20, o austríaco Schumpeter (1883-1950) foi um dos primeiros a ver as inovações tecnológicas como motor do desenvolvimento capitalista.

Acredito em experiências piloto que podem, se derem resultado, funcionar como efeito demonstração para que sejam replicadas. E um conjunto de experiências bem replicadas pode constituir políticas públicas, quando houver apoio dos poderes eleitos em uma democracia

processo de escolha desses profissionais. O conjunto de compromissos segue envolvendo outros atores: lideranças políticas do município ou do estado e seu secretário de Educação e equipes, além, obviamente, do governo federal cujo papel é definir certos parâmetros, métricas, avaliações e currículos em geral.

Toda essa cadeia define os caminhos ou descaminhos da Educação de qualidade em qualquer país.

Metáforas sobre caminhos – substantivo que nomeia esta publicação e o seminário que deu origem aos artigos aqui reunidos – são um tema caro a poetas e escritores de várias gerações e de diversas partes do mundo.

Há um grande poeta espanhol que escreveu: “Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao andar”². Outro grande poeta, norte-americano, referindo-se a estradas abertas a sua frente, disse que preferiu, na adolescência, seguir a menos trilhada³. Lewis Carroll, em *Alice no país das maravilhas*, escreveu um famoso diálogo da menina com o Gato. Ela pergunta que caminho deve tomar, e ele problematiza, muito logicamente: “Depende de aonde você quer ir”. Alice responde: “Francamente, eu não sei”. E o Gato devolve, também logicamente: “Se você não sabe aonde quer ir, não importa o caminho que vai tomar”.

2. Machado, Antonio (1875-1939). *Caminhante, não há caminho*.

3. Frost, Robert (1874-1963). *A estrada não percorrida*.

Na Educação, não é qualquer caminho que nos serve. Essa é a importância de analisar com cuidado as experiências de outros países, estados e municípios e destilar aquilo que funciona. Algumas ações funcionam melhor do que outras. Há as que já foram testadas, outras têm resultados empíricos. É preferível fazer de certas maneiras conhecidas a tentar reinventar a roda ou começar de novo, com experimentos que jamais foram tentados?

Desde que assumi a posição de vice-presidente do Conselho de Administração do Instituto Unibanco, acredito em experiências piloto que podem, se derem resultado, funcionar como efeito demonstração para que sejam replicadas. E um conjunto de experiências bem replicadas pode constituir políticas públicas, quando houver apoio dos poderes eleitos em uma democracia.

Nossa esperança, ao trabalharmos em parceria com alguns secretários de Educação e suas equipes – técnicos, supervisores e diretores de escola –, ao mostrarmos que existem boas práticas e resultados em outros países, é que não há razão pela qual possamos ou devamos ignorar que temos um enorme atraso. Fica cada vez mais evidente, à medida que o debate democrático sobre Educação e seu futuro no Brasil avança, que há um imenso terreno a recuperar, por exemplo, em testes internacionais em comparação com outros países do mundo.

No Program for International Student Assessment (Pisa), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), estamos na 55ª posição em linguagem (entre 65 países) e na 58ª em matemática. É verdade que nações ricas são a maioria dos participantes da avaliação, mas nesse conjunto há muitos países em desenvolvimento. Temos mais de 2,2 milhões de

Na Educação, não é qualquer caminho que nos serve. Essa é a importância de analisar com cuidado as experiências de outros países, estados e municípios e destilar aquilo que funciona

Tenho certeza de que o poder público tem condições, desejo e vontade de responder, por mais complexos que sejam os problemas à frente. O Instituto Unibanco apresenta-se como um ator a mais para facilitar as conexões nesse mundo extremamente desafiador

crianças e jovens fora da escola na faixa etária de 6 a 19 anos. Esses são enormes desafios.

O futuro sempre está em nossas mãos. Não existe nenhuma situação difícil para a qual não haja opções. Creio ser de imensa importância o número de pessoas, instituições e organizações que voltam a atenção, o interesse e a pesquisa para uma avaliação de resultados educacionais, a fim de disponibilizar evidências, inclusive de comparação, não só do Brasil com outros países, mas também de desempenho relativo de estados e municípios brasileiros, tentando identificar experiências bem-sucedidas e maneiras de divulgá-las para que sejam, talvez, consideradas por outras instâncias, estados e municípios.

Espero que na Educação, área tão fundamental para definir nosso futuro, tenhamos essa crescente onda de interesse, motivação e desejo de entender, utilizando as métricas, os números, as comparações relevantes e os aprendizados que daí podem derivar.

Fui servidor público durante a maior parte de minha vida, dos 23 aos 60 anos. Sei da importância de o poder público levar em conta aquilo que a sociedade, em seu dinamismo, vem expressando com cada vez mais intensidade, e espero que esse processo continue. Tenho certeza de que o poder público tem condições, desejo e vontade de responder, por mais complexos que sejam os problemas à frente.

O Instituto Unibanco apresenta-se como um ator a mais para facilitar as conexões nesse mundo extremamente desafiador. E espera que essa atuação tenha conteúdo viral, que se dissemine, e aquilo que aprendemos com as experiências internacionais e nacionais seja motivo de conversa no cotidiano das escolas e das secretarias.

Não há nenhuma confusão de papéis com aqueles que são legítima e democraticamente eleitos: governadores de estados, prefeitos e secretários de Educação em todos os níveis. Eles são os responsáveis pelas políticas públicas.

No entanto, no campo democrático, é possível uma empresa privada constituir uma fundação de maneira legítima e, como agente de transformação em uma parceria público-privada, cooperar para produzir conexões.

Em resumo, há vários caminhos possíveis para recuperar nosso atraso relativo na área educacional. Mas é preciso não perder o foco: o objetivo maior da escola é (ou deveria ser) o real aprendizado do aluno, o que exige avaliação sistemática da efetividade desse aprendizado, como mostram todas as experiências bem sucedidas, tanto em outros países como, felizmente, em alguns estados, municípios e escolas aqui no Brasil.

***GESTÃO:
VARIÁVEL
ESSENCIAL
PARA GARANTIR
O DIREITO À
APRENDIZAGEM***

Mergulhar no tema gestão escolar, assunto tradicionalmente árido na realidade brasileira, promovendo uma reflexão pública substantiva, pela radical dedicação à evidência empírica, com uma sólida e rigorosa atenção à teoria e foco nos resultados de aprendizagem, direito inalienável dos estudantes. Esse é o esforço da publicação *Caminhos para a qualidade da Educação pública: gestão escolar*.

Reunindo agentes públicos brasileiros e estrangeiros relevantes – pensadores e implementadores de políticas de gestão educacional –, o livro apresenta um conteúdo plural de experiências, práticas, dados, conceitos e reflexões em torno de uma variável essencial para garantir o direito de aprender de todos os alunos da rede pública de Educação do Brasil: a gestão.

O foco temático não subestima nenhuma outra variável que influencia os processos políticos, sociais e econômicos determinantes para os resultados educacionais. No entanto, de acordo com evidências, a escolha é feita com a convicção de que a gestão incide sobre essas condições, buscando otimizar a capacidade de garantir a aprendizagem.

O livro apresenta um conteúdo plural de experiências, práticas, dados, conceitos e reflexões em torno de uma variável essencial para garantir o direito de aprender: a gestão

Na Educação, a efetividade dialoga com os direitos. Implica melhoria na qualidade de modo que meninos e meninas aprendam mais, os mais vulneráveis aprendam mais rápido e todos estejam acima de um nível supostamente considerado básico. Caso contrário, não existirá de fato.

A efetividade só será medida com a complexidade que exige quando o direito à aprendizagem nortear todos os tomadores de decisão e gestores – não só os secretários e secretárias de Educação, mas também os diretores, as regionais, aqueles que estão no chão da escola. É com base nessa agenda transformadora e real que uma grande amplitude de questões relacionadas à gestão está presente e problematizada nos artigos desta publicação. Só por meio do empírico é possível avançar.

O que interessa são resultados transformadores e comprometidos com dois elementos fundamentais: a garantia do direito à aprendizagem e a redução da desigualdade.

Para isso, a publicação foi organizada em quatro partes. A primeira apresenta o modelo de gestão escolar para resultados de aprendizagem sobre o qual o Instituto Unibanco reflete e promove suas ações, em conjunto com parceiros. No artigo, Ricardo Henriques, superintendente-executivo do Instituto Unibanco, discute a hierarquização dos processos educacionais, estabelecendo os pedagógicos como mais relevantes, para os quais todos os outros devem contribuir. Debate também o papel dos atores envolvidos na gestão escolar e o processo de responsabilização, abrangendo as discussões de autonomia, padrões e equidade. Por fim, apresenta requisitos, valores e princípios que dão coerência a todo o modelo, na busca por resultados educacionais transformadores.

Intitulada “Cenários de gestão e resultados educacionais para o Brasil”, a segunda parte traz reflexões, provocações e dados que dialogam com o modelo apresentado anteriormente. Os autores – Renato Janine Ribeiro, filósofo e ex-ministro da Educação do Brasil, Claudia Costin, diretora global de Educação do Banco Mundial, José Francisco Soares, ex-presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Anthony McNamara, representante do National College for Teaching and Leadership (NCTL), da Inglaterra, e Sérgio de Souza, do Ministério da Educação – apresentam reflexões e traçam cenários, sempre por meio do empírico, que ajudam a problematizar, conceitualmente e de maneira sólida, caminhos pelos quais pode avançar a gestão escolar e educacional no Brasil.

Janine Ribeiro, por exemplo, reflete sobre os desafios educacionais brasileiros, relacionando ética e gestão. Costin apresenta dados que demonstram a urgência de realizar transformações na Educação brasileira. Soares traz evidências do impacto que uma boa gestão pode gerar sobre o aprendizado dos estudantes. McNamara reforça a importância do perfil do gestor e de como cada um pode promover as transformações. Souza resgata a base legal e reporta constatações relevantes identificadas pelo Ministério da Educação em contatos com os próprios gestores escolares.

Todos são atores pertinentes – pensadores e, ao mesmo tempo, gestores –, que constroem, propõem e implementam políticas em diferentes instâncias e instituições. Essa proposta de diálogo segue na terceira parte. Intitulada “Diálogo com experiências internacionais e nacionais”, traz as experiências, resultados e ideias de Ontário (Canadá), Austrália, Inglaterra, Brasil, Goiás, Ceará e Sobral (CE).

Na Educação, a efetividade dialoga com os direitos. Implica melhoria na qualidade de modo que meninos e meninas aprendam mais, os mais vulneráveis aprendam mais rápido

O que interessa são resultados transformadores e comprometidos com dois elementos fundamentais: a garantia do direito à aprendizagem e a redução da desigualdade

Na figura de sua ex-vice-ministra da Educação Mary Jean Gallagher, Ontário apresenta o arcabouço de princípios e instrumentos que fizeram a Educação da província canadense dar um salto, já de um patamar elevado, e manter a trajetória de evolução.

Barry McGaw, ex-presidente do Conselho de Administração da Acara (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority), instituição independente responsável pela concepção, implementação e gestão global do currículo e pelo programa nacional de avaliação e coleta de dados educacionais da Austrália, apresenta as plataformas mais recentes de disponibilização e análise do país e como tais instrumentos estão sustentados no projeto de gestão para resultados – como eles dão concretude, rigor e consequência às propostas construídas e como representam modos de corresponsabilização de toda a sociedade em torno dos resultados.

Por fim, o último caso internacional é a Inglaterra, representada por Michael Wilshaw, inspetor-chefe do Ofsted (Office for Standards in Education). A instituição é independente do Ministério da Educação e define os padrões de qualidade do ensino no país, supervisionando as escolas por meio de inspetores que avaliam a qualidade da gestão escolar e os resultados obtidos pelas unidades. Ele relata a importância da vontade política para promover movimentos de mudança nos sistemas educacionais. Além disso, discute o princípio de autonomia, que norteia toda a estrutura da Educação da Inglaterra.

A Secretaria de Educação Básica do MEC, os estados de Goiás e Ceará e o município de Sobral (CE), nas figuras de suas autoridades de Educação, apresentam como estão enfrentando os desafios de suas redes. Currículo nacional e formação e certifi-

cação de diretores são alguns dos temas abordados pelo representante do MEC. Foco nos resultados, cooperação entre entes, apoio e formação são temas abordados pelas lideranças regionais brasileiras.

Todo esse conteúdo foi apresentado no seminário internacional “Caminhos para a qualidade da Educação pública: gestão escolar”, realizado pelo Instituto Unibanco, em parceria com a *Folha de S.Paulo* e apoio do Insper, em setembro de 2015.

Espera-se que esta publicação, além de registrar e divulgar os temas discutidos, estimule a continuidade do diálogo, agregando cada vez mais conhecimento para que os patamares da discussão não parem de avançar.

Se a caminhada seguir nessa direção, talvez tenha sido dado mais um passo relevante na reflexão coletiva e no alinhamento de todos com a missão de garantir uma Educação transformadora para as crianças e os jovens do Brasil.

**MODELO
DE GESTÃO
ESCOLAR PARA
RESULTADOS DE
APRENDIZAGEM**

GESTÃO ESCOLAR PARA RESULTADOS DE APRENDIZAGEM: DIREITOS, AUTONOMIA E EQUIDADE

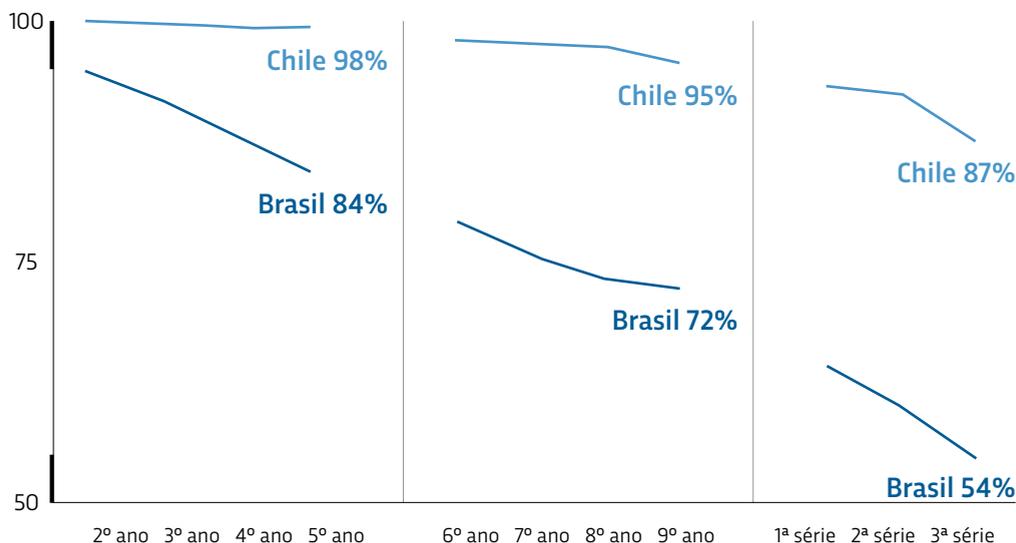
RICARDO HENRIQUES, economista, é superintendente-executivo do Instituto Unibanco. No governo federal, foi secretário nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), do Ministério da Educação, e secretário-executivo do Ministério de Desenvolvimento Social. No Rio de Janeiro, foi secretário estadual de Assistência Social e Direitos Humanos e presidente do Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos.

Nas últimas décadas, o acesso à Educação pública no Brasil e também a conclusão das etapas de ensino avançaram. Presenciamos a quase universalização do acesso ao Ensino Fundamental e progressos significativos na conclusão, com 72% dos jovens de 16 anos completando, em 2013, essa etapa, sendo que no ano de 2001 esse valor era de 49%. No entanto, se procuramos um termo de comparação internacional, vemos que em países próximos, como o Chile, a porcentagem é de 95% desde o início da década de 1990.

As conquistas são importantes, mas o patamar ainda não é aceitável. Se observada a porcentagem de alunos que concluem cada ano escolar com no máximo um ano de defasagem, é possível perceber que a fração de alunos que concluem cada série é menor nas mais avançadas e chega a ser apenas 54% na terceira série do Ensino Médio. Ter apenas metade dos alunos matriculados completando essa etapa de ensino com no máximo um ano de atraso é muito preocupante, ainda mais quando olhamos novamente para o Chile e constatamos que esse valor é de 87%.

PORCENTAGEM DE ALUNOS QUE CONCLUEM CADA SÉRIE NO MÁXIMO COM UM ANO DE ATRASO

BRASIL E CHILE, 2013



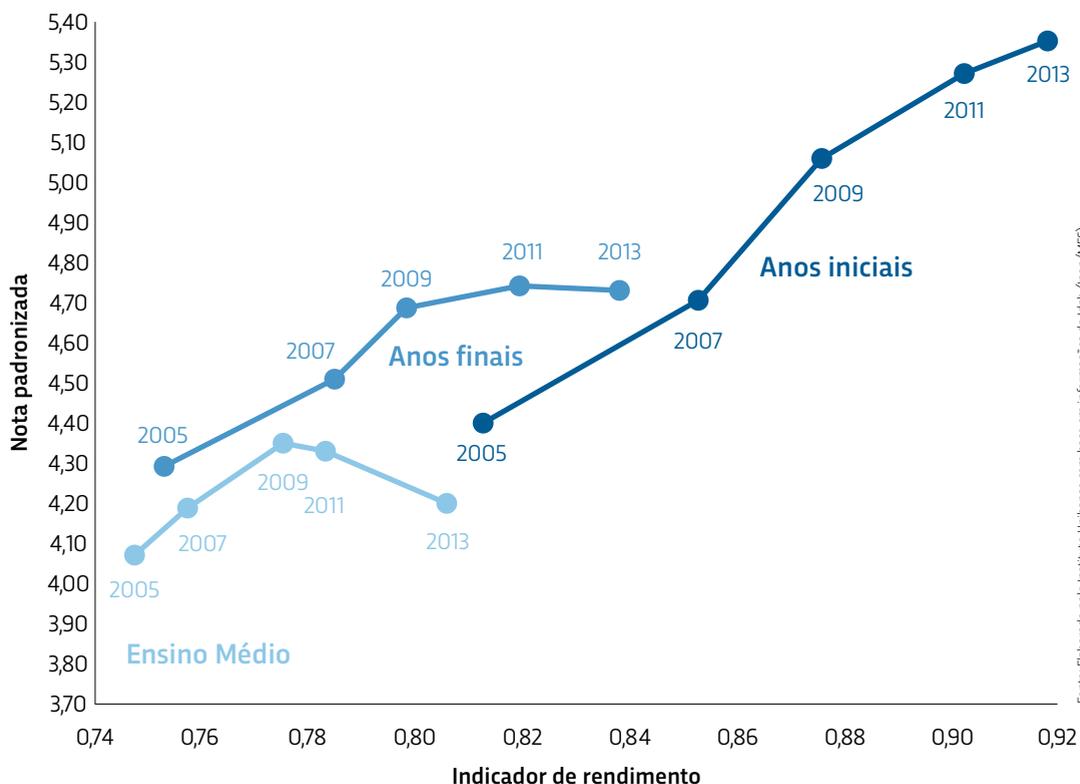
Fonte: Pnud.

Em 2007, o Brasil definiu um índice específico para avaliar bianualmente seu desempenho educacional. Trata-se do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Ele é calculado para cada etapa do ensino e combina dois componentes: o fluxo educacional, que considera todas as séries da etapa de ensino (chamado indicador de rendimento), e a proficiência ao final da etapa de ensino (chamada nota média padronizada). Observa-se que a nota média padronizada está progredindo nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas não tanto nas finais. No Ensino Médio, a situação é de estagnação. A evidência positiva do progresso do ensino público no país é a evolução contínua nos dois componentes do IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, é necessário imprimir maior velocidade à melhora, uma vez que a desvantagem educacional brasileira ainda é muito grande, até em relação a outros países latino-americanos.

Esses resultados não podem ser analisados separadamente dos fatores que os condicionam: políticas econômica, social e educacional. A política econômica, por exemplo, pode incidir sobre as condições de vida das famílias, aumentando a renda

EVOLUÇÃO DOS COMPONENTES DO IDEB NO BRASIL

2005 A 2013



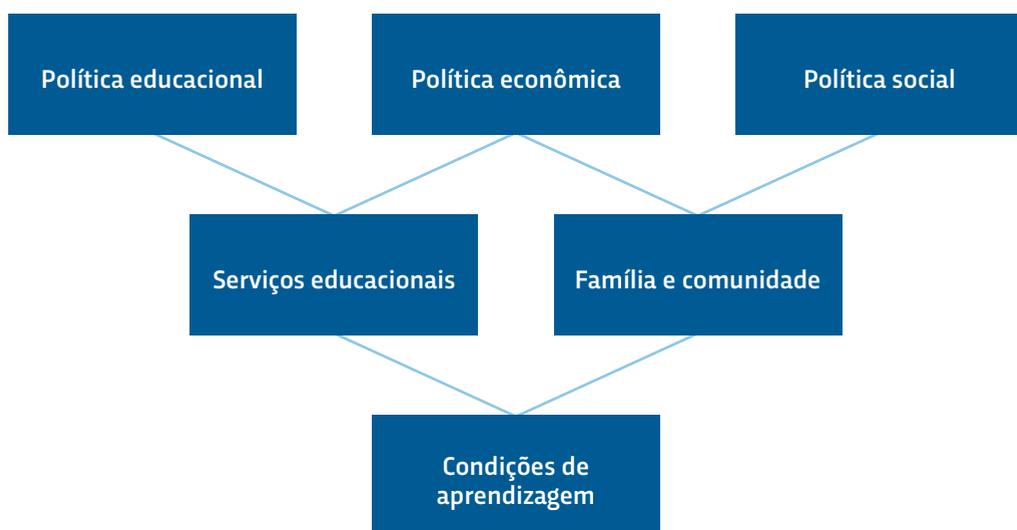
Fonte: Elaborado pelo Instituto Unibanco com base em informações do Ideb. (Inep/MEC).

doméstica, e esse acréscimo pode elevar a capacidade familiar de garantir à criança o direito à Educação. A política econômica pode ainda ajudar a aumentar os recursos à área educacional. A política social pode mitigar as condições de vulnerabilidade das famílias ou aumentar suas potencialidades de inserção produtiva, contribuindo para melhores condições de permanência dos estudantes na escola.

A política educacional, por sua vez, afeta diretamente o desempenho do país na área da Educação. Por exemplo, ao instituir uma base curricular comum para todas as escolas do país, aumenta a probabilidade de que a potência de aprendizagem se realize. Não saber o que é esperado para cada aluno em cada ano escolar diminui a capacidade de alcançar os resultados almejados. Assim, as condições de aprendizagem são dadas em cada contexto

social, econômico e cultural e sobre essas condições é que o gestor pode agir. Não se pode esperar que a escola resolva vários dos desafios do campo dos direitos, colocando um peso desmedido nos ombros da direção da escola, mas é esperado que a gestão alcance os melhores resultados e da melhor forma possível, dadas as condições de aprendizagem.

DETERMINANTES DAS CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM



Este texto discutirá como a gestão escolar pode trazer melhores resultados de aprendizagem, respeitadas sempre as restrições de natureza econômica e social e da própria política educacional. As ideias não subestimam nenhum dos dados e parâmetros citados antes. No entanto, partem da convicção, construída com base em evidências, de que a gestão incide sobre essas condições, buscando otimizar a capacidade de garantir a aprendizagem.

É preciso caminhar na direção de qualificar a gestão. Isso não significa que temos os recursos suficientes. Não seria melhor ter mais? Talvez, sim. Mas como usar os atuais? A prudência seria usá-los bem, para depois ter mais. A prudência e a respon-

*A boa gestão [...] não é uma panaceia.
É uma variável radicalmente necessária,
sobretudo no contexto de desigualdade
estrutural que temos no Brasil*

sabilidade com a *coisa pública* e a garantia de direitos sinalizam a importância do gestor, diante dos parâmetros existentes, se dedicar à eficácia (fazer o melhor) e à eficiência (fazer da melhor forma) no uso dos recursos de modo a aumentar a efetividade de sua ação, ou seja, aumentar a probabilidade de os estudantes ficarem na escola e aprenderem o que é esperado que aprendam.

A boa gestão, portanto, não é uma panaceia. É uma variável radicalmente necessária, sobretudo no contexto de desigualdade estrutural que temos no Brasil, para garantir o direito à aprendizagem. Dada a heterogeneidade dos estados e das escolas, é óbvio que, sem uma gestão consistente, por exemplo, uma escola localizada em uma favela da periferia urbana com elevados índices de violência tem menor probabilidade de garantir o direito à aprendizagem do que outra em uma área pacificada. A questão é como a boa gestão pode democratizar o sistema de ensino, reduzir a desigualdade e garantir para todos um padrão consistente de aprendizagem.

HIERARQUIZAÇÃO DOS PROCESSOS

O primeiro passo para conceituarmos uma gestão que funciona é refletir sobre os processos que existem no interior das escolas.

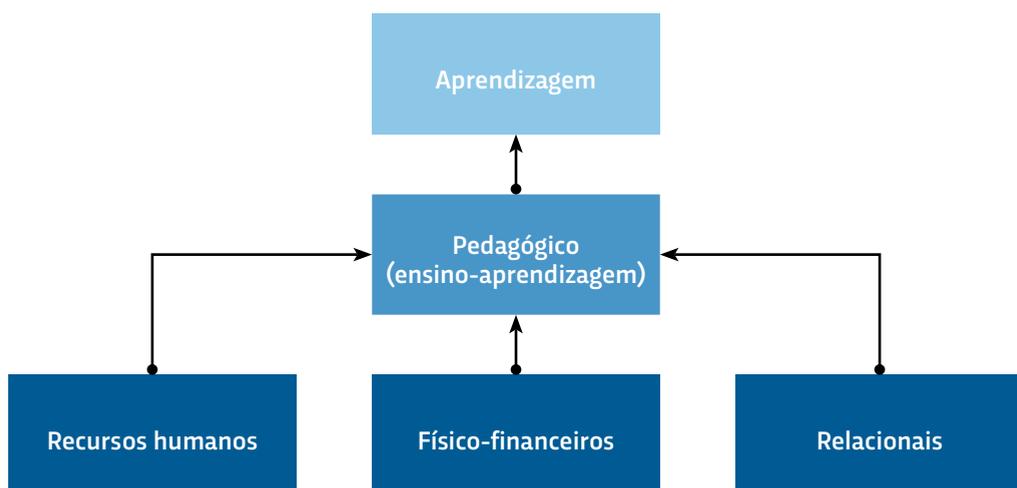
Em geral, a escola, e não o aluno, é colocada no centro do processo educacional. E muitas vezes o fazer – executar as rotinas e a burocracia do dia a dia escolar – é mais importante do que o realizar – atingir os resultados de aprendizagem esperados. É necessário dar o passo seguinte. Como garantir a passagem do fazer para o realizar? Como pode se dar a mudança do foco para o efetivo direito à aprendizagem?

A gestão é vital. Não há direito à aprendizagem em uma sociedade tão desigual como a brasileira se ela não assumir radicalmente o papel da gestão como instrumento essencial para a democratização e o enfrentamento dos padrões de desigualdade. A gestão não é subsidiária, não é um detalhe, não é uma alegoria. A modificação da qualidade da gestão está no cerne da abordagem do direito à aprendizagem.

Para isso, a questão-chave é a necessidade de hierarquizar processos. Recursos humanos, físico-financeiros, relacionais e pedagógicos não são igualmente relevantes, embora todos sejam muito importantes. Não se questiona a pertinência de cada um, mas é essencial entender que todas as rotinas precisam estar a serviço da rotina pedagógica. Na Educação, o pedagógico, com foco na alta qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, deve ditar o ritmo das atividades. Só com essa hierarquização é possível deslocar a aprendizagem para o centro.

A frase “o estudante no centro” é bastante consensual e muitas vezes retórica, porém ela só se efetivará se posicionarmos o estudante no centro das decisões de gestão da escola. Responsabilizar a escola com a priorização das ações a serviço dos resultados de aprendizagem: é isso que significa deslocar o foco do fazer para o resultado.

HIERARQUIA DE PROCESSOS COM ORIENTAÇÃO PARA RESULTADOS



A questão-chave é a necessidade de hierarquizar processos. Recursos humanos, físico-financeiros, relacionais e pedagógicos não são igualmente relevantes, embora todos sejam muito importantes. [...] Só com essa hierarquização é possível deslocar a aprendizagem para o centro

Obviamente, é imperativo fazer bem todas as rotinas. No entanto, elas devem estar orientadas para a garantia do direito fundamental de aprender, que deve ter prioridade sobre os outros no campo da Educação. Todas as vezes que não há foco na direção do resultado de aprendizagem, pode-se fazer muito, mas se faz menos do que é possível. E, claro, falamos do direito de todos; todos lá devem estar para consolidar o direito à aprendizagem.

Para isso, é preciso ciência. É necessário lançar mão de um método que garanta o funcionamento das rotinas e, simultaneamente, que a escola tenha uma boa capacidade de realizar diagnósticos e um plano de execução, além de monitoramento e correção de rumo de acordo com a realidade local. Instaura-se um ciclo com avaliações externas, diagnósticas e do cotidiano que permitam aos diretores, trabalhando com a equipe de coordenadores pedagógicos e professores, acompanhar todo o processo e realizar, sempre que necessário, a correção de rumo – não apenas ao final de um ano, mas de modo contínuo.

Contudo, o encanto com a gestão precisa ser internalizado pelas redes de ensino. Se tivermos melhores recursos e se a sociedade ficar menos desigual, melhoraremos de padrão. O que falta entender, trabalhar e exercitar é a nobreza de uma gestão técnica, qualificada, para garantir o direito à aprendizagem.

A gestão orientada para resultados transformará a realidade educacional brasileira. Não é um ato burocrático, enunciador de

uma falsa eficiência. É promotora de um percurso de aproximações sucessivas com a realidade, que se concretizarão em melhores resultados de aprendizagem.

CORRESPONSABILIZAÇÃO E AUTONOMIA DOS ATORES

A realização desse ciclo depende do alinhamento dos atores envolvidos, tanto estratégica como taticamente, para além das boas rotinas e gerando capacidade de corresponsabilização de todos.

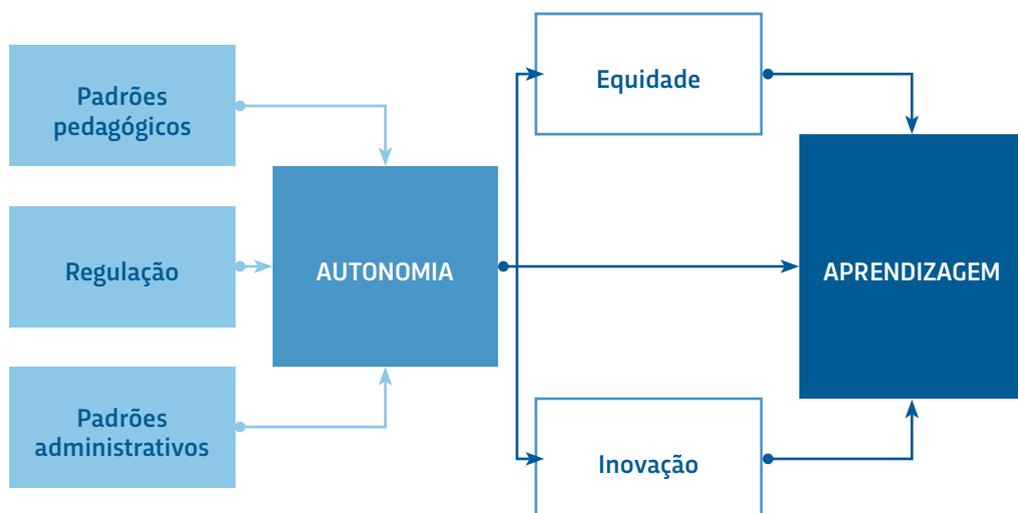
O alinhamento entre os atores não lhes retira autonomia. A autonomia para gerir processos pedagógicos tem que ser assegurada até o limite da garantia do direito á aprendizagem. Nesse sentido, difere da visão que preconiza lecionar a portas fechadas o que se deseja, confundindo autonomia com a isenção de seguir parâmetros comprometidos com o que é esperado que se aprenda e com as capacidades individuais de aprendizagem. Isso é irresponsável e desvinculado da possibilidade efetiva de garantir o direito à aprendizagem. Além disso, do ponto de vista sistêmico, expressa o abandono institucional diante da capacidade heterogênea das escolas, com níveis distintos de vulnerabilidade, conseguirem efetivamente mudar o patamar de aprendizagem.

É necessário pensar em sistemas regulatórios e padrões pedagógicos e administrativos que facilitem o cotidiano escolar. Quanto mais se desenvolverem e disseminarem protocolos de ações, mais se facilitará o exercício da autonomia e se aumentará a probabilidade de alcançar a aprendizagem desejada.

Os mundos da pedagogia e da licenciatura resistem à ideia de padrões, pois há uma crença de que inibiriam a inovação, em geral. Porém, em um país tão desigual como o Brasil, a inovação só existe em posições excepcionais. Ela não é democratizada, pois o exercício da autonomia se dá sobre o vazio. A autonomia exercida sem padrões não permite inovar. Na prática, aumenta a desigualdade.

Regulação e padrões são orientadores, não ferem a autonomia dos atores e aumentam a probabilidade de inovação – mais do que isso, aumentam a probabilidade de tratar desigualmente os desiguais, portanto de garantir a equidade. Assim, a autono-

EXERCÍCIO DA AUTONOMIA A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM



mia, ancorada em padrões consistentes e bem estruturados, pode ser exercida de forma integrada à busca de inovação e de equidade. É esse ambiente virtuoso para o exercício da autonomia que levaria o país em direção à garantia do direito à aprendizagem.

REQUISITOS E VALORES PARA O MODELO DE GESTÃO ESCOLAR

Alguns requisitos são fundamentais para esse modelo funcionar. Há a necessidade de conhecimento técnico sólido, que tem de ser garantido na formação inicial dos professores. A responsabilidade das faculdades de pedagogia e licenciatura é enorme e, necessariamente, deveriam articular conhecimento teórico com práticas de ensino capazes de lidar com a heterogeneidade das condições de ensino-aprendizagem. A formação continuada, em um ambiente de aprendizagem ao longo da vida, dedicada à complementação de lacunas e à atualização do estado da arte, faz-se evidentemente necessária. Também é preciso desenvolver padrões de competências capazes de orientar com clareza os processos de seleção, certificação e formação dos profissionais.

O caráter democrático e participativo da gestão configura-se como um fundamento incontornável [...] Uma decisão tomada de forma autocrática não é boa, não mobiliza os sujeitos envolvidos e, provavelmente, dará resultados piores

Outro pré-requisito é a motivação dos profissionais. Isso acontece em qualquer campo, tanto no público como no privado. Sem uma vinculação com os objetivos e a causa não avançamos. Motivação sem engajamento de liderança não existe. E, sem engajar a liderança, não há busca de um resultado ou de uma meta. A meta de mudança e de realização depende do engajamento das lideranças, ou seja, das secretarias, dos supervisores, dos diretores, dos coordenadores pedagógicos.

Além disso, é importante estabelecer metas associadas a sistemas de reconhecimento e de incentivos. No entanto, muitas vezes, por pouca clareza na construção desses sistemas ou falhas de comunicação as propostas são banalizadas, vistas como formas de punição. O desafio, evidentemente, é encontrar a calibragem adequada nos modos de se reconhecer e valorizar atitudes e práticas que reconfiguram o ambiente da escola no sentido do foco de garantia do direito à aprendizagem.

A modelagem da gestão escolar orientada para resultados de aprendizagem solicita um conjunto de princípios que assegure consistência de sua lógica de funcionamento. O primeiro princípio essencial é o da participação. Muitas vezes, no debate, a participação se confunde com um elemento de gestão. No entanto, não é um elemento de gestão e sim um princípio vital da gestão. O caráter democrático e participativo da gestão configura-se como um fundamento incontornável de uma gestão contemporânea, em sintonia com as potencialidades dos usos do contraditório. Uma decisão tomada de forma autocrática não é

boa, não mobiliza os sujeitos envolvidos e, provavelmente, dará resultados piores do que se fosse tomada de forma participativa.

O exercício do contraditório é fundamental – um diretor iluminista não saberá os melhores caminhos para a escola. É necessário que exista a contradição produtiva, reunindo informações e pontos de vista que orientem uma decisão e gerem soluções criativas. Também é preciso engajar aqueles que não são os atores diretos do processo de aprendizagem, mas que estão envolvidos nele.

O segundo princípio é a orientação para resultados, que efetivamente coloca o estudante no centro do processo para viabilizar o direito à aprendizagem – enunciado que tem de deixar de ser abstrato e se tornar tangível e concreto. Não há como, sobretudo em uma realidade semelhante à brasileira – com tamanha desigualdade –, esse direito à aprendizagem existir se a agenda não for orientada aos resultados de aprendizagem.

Além de desenvolver padrões e protocolos, é necessário organizar todas as rotinas hierarquicamente. Esses são os elementos de democratização de um sistema tão heterogêneo como o brasileiro, garantidores de um piso para a ação em direção aos resultados de aprendizagem.

O terceiro princípio é o de altas expectativas para organizar as práticas cotidianas da escola, valorizando o potencial dos estudantes e da equipe escolar. Por um lado, o reconhecimento da importância dos profissionais da Educação para a sociedade, por outro lado, um posicionamento dos professores valorizando de forma explícita e contínua os estudantes.

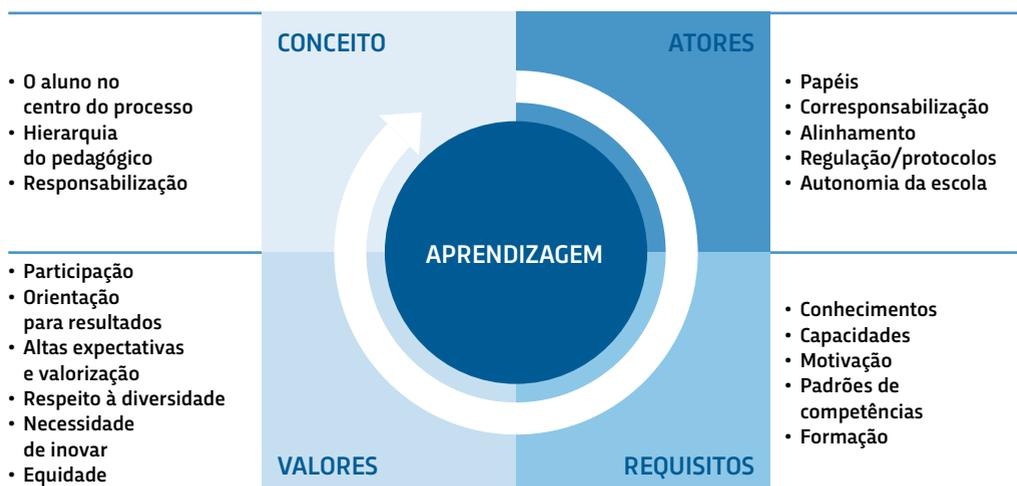
O quarto princípio é o respeito à diversidade de contextos. Não significa que cada caso é um caso – o que constitui uma enorme ingenuidade do ponto de vista estratégico. Existem áreas de semelhança que precisam ser trabalhadas de modo coordenado, entendendo os contextos de heterogeneidade, de território e de perfil das escolas. O reconhecimento dessa heterogeneidade e o tratamento diferenciado de cada contexto possibilita a democratização dos fluxos e dos processos na rede de ensino como um todo.

Temos, ainda, o princípio da inovação que deve sinalizar os caminhos possíveis de adaptação e transformação do ambiente educacional. Não se deve reduzir a inovação à tecnologia. As ino-

vações que realmente importam estão atreladas aos caminhos da promoção dos melhores resultados de aprendizagem. Para buscar inovação, é preciso dedicação e, portanto, liberar quem atua no cotidiano da escola de certas tarefas. Protocolos de ação estruturados podem contribuir nesse sentido, fazendo com que diretores, coordenadores e professores dediquem mais tempo à procura de inovações que garantam o direito de aprender dos alunos.

Por fim, a equidade. Sem ações voltadas para os grupos que enfrentam maior vulnerabilidade, não será dado o salto histórico de redução da desigualdade educacional brasileira. Mais do que isso, essas ações afirmativas necessitam estar ancoradas em padrões que viabilizem sua implementação em ambientes heterogêneos. Elas são incontornáveis para saldar a dívida histórica do país e acelerar a velocidade de convergência para outro patamar, no qual todos tenham o direito a uma Educação de qualidade. Importante lembrar que a desigualdade que observamos dentro de uma sala de aula é semelhante à desigualdade que existe entre os estados de São Paulo e Amapá. Devem existir, portanto, ações afirmativas dentro da sala de aula, dentro da escola, entre escolas e entre territórios. Garantir o princípio de equidade implica tratar desigualmente os desiguais, estabelecendo o compromisso efetivo com todos estudantes.

ARQUITETURA CONCEITUAL DO MODELO DE GESTÃO ESCOLAR



PARA TRANSFORMAR, O MELHOR POSSÍVEL NÃO É SUFICIENTE

Na política pública, fazer o melhor da melhor maneira é fundamental, mas nem sempre é o suficiente. É preciso efetividade, ou seja, que os resultados sejam transformadores. Por não existir uma cultura da evidência empírica, deixa-se de reconhecer que, muitas vezes, quando se faz o melhor da melhor maneira, os resultados não acontecem.

Isso quer dizer que ainda não se conhecem todas as variáveis que estão em jogo, não se sabe o que vem a ser o “melhor possível”, tampouco a melhor maneira de fazer.

Na Educação, a efetividade dialoga com os direitos. Há, na sociedade, uma agenda forte de garantia dos direitos civis, econômicos, políticos, culturais, ambientais. No entanto, o direito que se impõe e nos mobiliza é o direito à aprendizagem.

Se for introduzida no dia a dia a reflexão nessa direção, talvez se possa sair da satisfação que se resume ao fazer para chegar ao resolver, ou seja, a ter resultados. O que interessa são resultados transformadores comprometidos com a garantia ao direito à aprendizagem e com a redução da desigualdade no país.

O Brasil precisa saldar sua dívida histórica, marcada por uma desigualdade que foi naturalizada, para garantir que suas crianças e jovens possam conviver em uma sociedade em que a aprendizagem está garantida. A gestão escolar orientada para resultados de aprendizagem implica a construção de caminhos concretos para que todas crianças e jovens acessem a escola, que lá permaneçam, e que aprendam o que é esperado.

É possível assegurar que isso seja um círculo virtuoso, que se reconheçam os constrangimentos e os parâmetros limitadores, mas que se coloque sob a responsabilidade do Ministério da Educação, das secretarias estaduais e municipais, das regionais, dos diretores de escola, dos coordenadores pedagógicos e dos professores esse modo de olhar a gestão escolar, obcecadamente dedicada a garantir esse direito fundamental e incontornável, com enorme potência de transformação na realidade brasileira: o direito à aprendizagem de todos estudantes.

***CENÁRIOS
DE GESTÃO E
RESULTADOS
EDUCACIONAIS
PARA O BRASIL***

ÉTICA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: O PAPEL DA GESTÃO

RENATO JANINE RIBEIRO é professor titular de ética e filosofia política na Universidade de São Paulo (USP), na qual se doutorou após defender mestrado na Sorbonne. Tem se dedicado à análise de temas como o caráter teatral da representação política, a ideia de revolução e a democracia, entre outros. Foi ministro da Educação de março a setembro de 2015.

Por que precisamos de uma boa gestão na Educação? Este artigo procura tratar do tema de maneira conceitual, pensando do ponto de vista ético e também do das grandes metas do sistema educacional público.

A gestão é um dos fatores fundamentais para melhorar a Educação pública. Não é o único. Precisamos de outros, cruciais. Dentre eles, há duas posições extremas e equivocadas com as quais é necessário iniciar a reflexão.

Uma das posições relaciona-se à ideia de uma boa Educação sem professor valorizado. Há trabalhos nessa direção que mostram, ou pretendem mostrar, que, mesmo sem um professor valorizado, autônomo e empoderado, seria possível melhorar o aprendizado. Enfatizam-se avanços na gestão e instrumentos disponíveis na internet. Evidentemente, esses dois fatores podem trazer ganhos, mas serão limitados. É muito difícil ter uma boa Educação sem bons professores.

A outra posição extrema pensa apenas na valorização salarial. A questão é imprescindível, necessária, tanto que o Brasil a colocou como uma das metas do Plano Nacional de Educação

As duas medidas, a valorização salarial e a que defende ganhos de qualidade por procedimentos, são necessárias

(PNE)¹. Hoje, um professor do Ensino Básico tem um salário nitidamente inferior ao de um profissional com a mesma escolaridade – quase 30% a menos. Ou seja, quem cursou Ensino Superior ganha melhor em quase qualquer outro emprego do que na Educação Básica². Evidentemente, é um fator extraordinário de dissuasão de novos recursos humanos. Já foi mencionado em diversas ocasiões, por vários secretários estaduais de Educação e pelo órgão que os congrega, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), o risco de o Brasil ter um apagão pedagógico por falta de novos professores, em função do caráter não atrativo da carreira.

As duas medidas, a valorização salarial e a que defende ganhos de qualidade por procedimentos, são absolutamente necessárias e uma não exclui a outra. Uma não deve ser utilizada contra a outra. Não se deve recusar a valorização salarial em nome das práticas de gestão, de acesso à internet, de descobertas novas. Inversamente, a valorização salarial não deve ser o único fator para melhorar a Educação. Precisamos associar as duas famílias de medidas.

Cabe ainda abordar o entendimento sobre o que é Educação. Primeiramente, não deve ser apenas compreendida como performance em língua portuguesa e matemática. Educação é muito mais. A palavra *educar* surge para substituir a palavra *instruir*. Durante muito tempo o que houve foi instrução, entendida como uma série de informações utilizadas para treinar certas aptidões. A rigor, *Educação* é uma palavra que deve tudo ao século 18: em

1. Meta 17 da Lei 13.005, que aprova o Plano Nacional de Educação. Brasil, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>.

2. As desigualdades na escolarização no Brasil. Relatório de observação nº 5. Brasil, 2014. Disponível em: <<http://www.cdes.gov.br/documento/3362512/as-desigualdades-na-escolarizacao-no-brasil-relatorio-de-observacao-n-5-072014.html>>.

parte ao iluminismo, movimento que colocou o conhecimento à frente de tudo o mais e que talvez tenha sido, de todas as iniciativas sociais já havidas, a que maior ênfase depositou nas ideias; mas em parte também a uma percepção nova do ser humano, em que se descobre que ele não tem sempre a mesma e imutável natureza, mas muda, às vezes muito, em decorrência da história e da Educação³.

Basicamente, a diferença entre treinar e instruir, de um lado, e educar ou formar, de outro, é que, quando você educa, muda o sujeito educado. Quando você treina ou instrui, apenas disponibiliza um manual de procedimentos, mas não muda o indivíduo. É possível treinar e instruir muitas pessoas para aptidões mais ou menos automáticas. Na fábrica, a ênfase é em treinar e instruir, mas é preciso, mesmo nesses ambientes, a longo prazo, estar aberto a educar.

Educar é o espaço de transformação em que a sociedade moderna foi particularmente bem-sucedida ao fazê-lo coincidir com o período de formação do ser humano. Para uma expectativa de vida que hoje é de 74 anos no Brasil, a escolaridade desejável compreende do zero aos 22 anos de idade. Isso não é pouco. O período da creche à conclusão do Ensino Superior corresponde a mais de um quarto da vida da pessoa – e esse tempo é decisivo. A presença do professor é fundamental, porque é por meio dessa excelente invenção que a criança sai de casa e amplia seu horizonte. Assim, começa a se identificar e a se distinguir em face de uma pessoa que é, de início, uma projeção da mãe e do pai. O professor é uma figura suficientemente próxima para substituir esses papéis e suficientemente distante para ser um estranho em quem a criança pode projetar muitos papéis, até encontrar sua identidade própria. Que nem sempre a escola esteja à altura dessa missão não elimina o fato de que a Educação na escola é uma das grandes invenções da humanidade.

Sobre o termo *formação*, lembro a palavra alemã *Bildung*, que geralmente traduzimos como “formação”, sim, mas traz junto

3. Ver meu *A última razão dos reis: ensaios de filosofia e de política* (2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003), em especial o capítulo em que discuto soberania, história e revolução.

a ideia de construção da pessoa. Portanto, é preciso garantir a universalidade de acesso a esse espaço que cobre quase 30% da vida das pessoas e, além disso, seus anos decisivos de formação. A Educação tem de ser universal. Esse é um ponto de justiça, é um ponto elementar. Por enquanto, ela é obrigatória dos 4 aos 17 anos. Devemos o mais cedo possível universalizar também a creche, porque é até os 3 anos que se formam as sinapses que vão favorecer ou dificultar a vida mental, intelectual, espiritual das pessoas.

Muitos de nós temos algum tipo de saudosismo, especialmente os que pudemos estudar na escola pública antes da ditadura militar. Ela era, sim, muito boa, mas restrita a um número muito pequeno de alunos. Estudei em escola pública a vida toda. À minha escola, a Alberto Levy, se somavam duas outras instituições importantes na zona sul da cidade de São Paulo (SP), a Alberto Conte e a Ennio Voss. Não havia muitas mais. Quando se falava de escolas públicas, de ginásios e colégios na região, eram essas três as consideradas. Hoje há dezenas no mesmo território, talvez centenas. Ganhamos em quantidade, mas a qualidade se tornou um problema.

O que se conseguiu nos últimos dez, doze anos foi praticamente universalizar os Ensinos Fundamentais 1 e 2, inclusive com ganhos de qualidade mensurados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), mas ainda não é suficiente. Avançamos num primeiro elemento de justiça, que é a quantida-

O que se conseguiu nos últimos dez, doze anos foi praticamente universalizar os Ensinos Fundamentais 1 e 2, inclusive com ganhos de qualidade mensurados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), mas ainda não é suficiente

de, com a universalização ou quase (falta completar a universalização da pré-escola e a do Ensino Médio). Há um segundo elemento, a qualidade. A inclusão social, que é a novidade de nosso tempo, precisa de qualidade.

Existe ainda um terceiro ponto: é necessário mudar tudo isso o tempo todo. Quando se procura dar escala, quer pela inclusão, quer pela qualidade, a tendência é repetir o que já existe, manter as experiências bem-sucedidas e ampliá-las. No entanto, o grande risco na Educação é esquecer que ela tem de mudar continuamente. Não pode permanecer igual. Educação é um carro que tem de andar depressa, a 100 quilômetros por hora – o que é quantidade e qualidade –, mas cujos pneus precisam ser trocados com frequência, com o veículo em movimento. É uma tarefa difícil, num país que não garante ainda a justiça da universalização e não oferece qualidade.

Foi para esse terceiro foco que designei uma assessora especial no meu gabinete, Helena Singer, que montou um grupo de trabalho voltado para experiências de inovação e criatividade na Educação Básica⁴. Conseguimos assim reunir a maioria dos educadores brasileiros mais dispostos a valorizar o novo. Porque, como tenho dito, as crianças até os 6 ou 7 anos voltam para casa felizes com o que aprenderam, orgulhosas de contar aos pais – e depois vão, gradual ou abruptamente, entendendo a escola como chata. Falta alegria na escola.

O PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR

É inequívoco que, diante das constantes transformações que vivemos, o espaço da escola inclua o conflito, as pulsões agressivas, justamente porque é um espaço muito especial: é um espaço que cobre os anos de formação das pessoas.

É fundamental o diretor saber lidar com ambientes de conflitos, naturais na escola. Sem conflitos, possivelmente a escola não estará cumprindo seu papel. Não trato de agressividade fí-

4. O resultado desse trabalho se encontra em: <http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php>.

sica, mas de divergências. Temos um ser humano que foi seduzido por alguns professores e, a certa altura, ele precisa – para viver, para ser ele mesmo – de repelir essa sedução. Trata-se de um processo paralelo ao que nossos filhos fazem em relação a nós, sobretudo na adolescência. Sem isso, eles serão o quê? Serão clones. Haverá gerações de pessoas repetindo a profissão e os ideais dos pais – ou de alguns professores. É preciso saber lidar com esses conflitos e, mais que isso, entender que os conflitos ingressarão na escola constantemente.

Há cerca de dez anos, em São Paulo, uma criança de 6 anos foi à escola com um brinco. A escola não sabia como lidar e reagiu num primeiro momento com a punição. É claro que essa, em 2015, parece uma reação conservadora, mas foi a primeira vez que o assunto foi transformado em agenda pública. A escola estava preparada para isso? Não. É justo querer que esteja preparada, a cada instante, para cada nova demanda que surge? Não é. Mas ela precisa estar, e isso será justo se conseguirmos municiá-la para tanto.

À medida que surgem os conflitos, os professores não sabem como lidar, os diretores não sabem como lidar – mas estamos numa sociedade em que esse tipo de experiência, não conhecida, é muito frequente. A sexualidade, por exemplo: se não for tratada com franqueza e honestidade com os alunos, teremos três grandes males – a gravidez precoce, o abuso sexual e a transmissão de doenças venéreas e da Aids, que continua sendo letal.

Um diretor precisa saber lidar com esses espaços de descobertas e invenções que aparecem no dia a dia. Essa é uma aptidão decisiva, mas não é uma mera técnica. Saber lidar com o conflito é saber lidar com o crescimento das pessoas. Ninguém se torna quem é sem entrar em conflito com as expectativas dos pais, da sociedade e de si mesmo. Os sonhos individuais iniciais podem ir se perdendo. O que se quer é que esses desejos possam ser preenchidos por metas igualmente válidas, não como se a vida fosse uma grande decepção. Não podemos ter uma vida que seja um trajeto de romance do século 19, começando com *Grandes esperanças*, de Dickens, e terminando com *Ilusões perdidas*, de Balzac... Precisamos de um trajeto em que as expecta-

Um diretor precisa saber lidar com esses espaços de descobertas e invenções que aparecem no dia a dia. Essa é uma aptidão decisiva, mas não é uma mera técnica

tivas possam ser grandes e, mesmo mudando, o resultado seja também grande.

Voltando ao caso do brinco na escola, a divulgação do fato se tornou uma espécie de denúncia da imprensa contra o colégio, supostamente repressor. Na minha avaliação, essa publicidade foi extremamente injusta, pois se tratava de uma experiência desconhecida naquele momento. Como devemos agir quando surge algo novo que, à primeira vista, sugere ser uma indisciplina e que, além disso, está fora do foco principal da instrução e da Educação, que é ensinar? Ensinar, por exemplo, português, matemática e as outras matérias que temos? Não podemos ficar na alternativa entre punir o aluno com brinco (ou sua família) e punir o diretor. Temos de sair do circuito da punição.

Um segundo ponto desejável é a capacidade do diretor de conhecer dados, quase todos gerados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). São informações que mostram um retrato da Educação com uma sofisticação gigantesca. Porém nem todos entendem esses dados. É fundamental que um gestor da Educação seja capaz de compreender que desenho fazem, quais os pontos fortes e os pontos fracos apontados em cada município, em cada escola, em cada rede.

Por fim, é essencial tratar da capacidade do diretor de articular uma equipe, uma questão particularmente decisiva no Ensino Médio, onde existem 13 disciplinas. Essa quantidade de matérias coloca problemas de logística e de aprendizado. Com 13 assuntos em cinco dias de aula, uma das tendências é alongar o período escolar, e isso não é fácil. Há discussões entre os

que defendem a redução do número de disciplinas e os que defendem um Ensino Médio com maior número de optativas, em que o aluno escolheria quais matérias cursar, algo que está em discussão. Devo dizer que não vejo ganho algum em reduzir os componentes curriculares do Ensino Médio sem que haja planejamento conjunto dos professores. É melhor manter os 13 e articulá-los. Por exemplo, a língua portuguesa e as humanidades podem dialogar muito bem.

No ensino público brasileiro, como os professores entram por concurso, fica difícil estabelecer a articulação entre eles para que haja uma integração dos conteúdos das diferentes disciplinas na direção da formação do estudante do Ensino Médio se não for pela persuasão. No ensino privado, é possível demitir o docente que não se articule. Como no ensino público essa possibilidade não existe, não adiantará nada reduzir de 13 para nove disciplinas se tivermos nove formas de ver o mundo totalmente desarticuladas.

A organização de todo o grupo de professores não é uma questão técnica. O termo não tem o mesmo significado em uma equipe de fábrica. Não se trata do que cada um fará. Há uma distinção muito importante que os gregos faziam entre vários sentidos da palavra *fazer*. Um deles remete a *fabricar*, *produzir*, no sentido de alterar algo inerte. Outro, muito importante, é o verbo *prattein*, que dá origem à palavra *práxis*, que nós usamos como sinônimo de *prática*; *prattein* é a ação sobre o ser humano. Ora,

[...] estados e União têm de cooperar, assim como deve haver consórcios de municípios associando regiões, ligando municípios fortes, grandes, com municípios menores e mais pobres. É preciso ter distintos modelos de solidariedade

toda ação sobre o ser humano implica uma retroação. Não há ação sobre o ser humano que não tenha retorno. A gestão específica da escola não é uma fabricação; não se está lidando com o inerte, mas com seres humanos, que têm o direito de reagir, que devem reagir, e essa é uma extraordinária mudança na Educação nas últimas décadas. Professores, assim como seus estudantes, não são uma tábula rasa.

Enfim, essa formação de diretores é algo que a Secretaria de Educação Básica, com meu apoio no período de ministério, está preparando para fornecer on-line: conhecer os dados, entender o que significam, planejar um aprendizado melhor com base neles, formar uma equipe docente que converse, saber lidar com os conflitos.

A RESPONSABILIDADE DOS ENTES FEDERADOS

Em 1988, a Constituição atual, a mais democrática de nossa história, depois de um período de centralização abusiva, na ditadura militar, optou por uma descentralização, não só nos estados, mas também nos municípios. Nem todos atentam para o fato de que, pela primeira vez, o município deixou de ser apenas parte do estado para se tornar um ente federativo. E a Constituição de 1988 atribuiu a Educação Básica aos estados e municípios, tendo-se, a partir daí, definido um modelo no qual basicamente o Fundamental 1 é municipal, o Ensino Médio é estadual. No Fundamental 2, temos distintas soluções. A União ficou responsável pelo Ensino Superior.

Desde 1993, com o ministro Murílio de Avellar Hingel, há um empenho para que a União atue também na Educação Básica. A União assumir a Educação Básica é uma fantasia. São 50 milhões de alunos e 2 milhões de professores na Educação Básica pública. Não há a menor condição de o Estado brasileiro assumir isso, algo que só poderia ser um projeto burocrático, centralizador, autoritário e, sobretudo, ineficiente. Poderemos ter certos ganhos, mas as perdas serão bem maiores. A propaganda nessa direção se baseia em argumentos fracos. Um deles consiste em tomar como referência algumas escolas federais de Ensino Mé-

dio, militares, que têm um orçamento alto, e dizer que se tudo for federalizado todos vão ganhar o mesmo salário; o outro, em prometer salários bem mais elevados, que hoje o orçamento não tem condições de sustentar.

Temos de lidar com a realidade, mas ela é positiva. Cada um dos entes federados assumirá uma parte importante da Educação. Há municípios com muito pouca população; o estado de Minas Gerais, que possui mais de 800 municípios, tem como o menor deles Serra da Saudade, com 800 habitantes. É difícil a gestão de um sistema complexo numa cidade desse tamanho. Então, é óbvio que estados e União têm de cooperar, assim como deve haver consórcios de municípios associando regiões, ligando municípios fortes, grandes, com municípios menores e mais pobres. É preciso ter distintos modelos de solidariedade.

A CONSTRUÇÃO DA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

É muito importante a questão ética. O fato de estarmos em um país que foi marcado pela construção laboriosa, meticulosa, extremamente bem-feita da desigualdade e da opressão ao longo de quase 500 anos significa que desmontar essa estrutura iníqua exige muito trabalho, pelo menos tanto trabalho, meticulosidade e dedicação quanto exigiu a construção da injustiça.

Não se constrói a justiça facilmente. A realidade é que nós queremos desfazer esse trabalho histórico o mais rápido possível, porque ele é intolerável. Na WorldSkills, a competição internacional de Educação profissional, o Brasil ficou em primeiro lugar. Foi a primeira vez, em anos, que a Coreia do Sul não ganhou. Vencemos em número de medalhas, vencemos em medalhas de ouro, vencemos em tudo, isso tendo um acesso de apenas 10% da população à Educação Técnica – em comparação a 50% da Alemanha, do Japão e da Finlândia. Usamos pouca potencialidade e conseguimos resultados muito bons. Então, temos de ampliar isso.

Seria muita falta de ambição no Brasil ficarmos numa performance que envolve apenas uma pequena parcela da população com acesso ao que há de bom. Temos de universalizar isso. Essa

é a grande missão, a grande ambição: criar um país no qual todos têm igualdade de oportunidades, termo incontestado em vários países do Primeiro Mundo, mas que infelizmente, no Brasil, é alvo ainda de muita resistência, acusado de esquerdismo perigoso.

Há pessoas que dizem que isso é comunismo, sem saber bem em que consiste esse termo caído em desuso. Afirmo que é, muitas vezes, simplesmente o cumprimento de um dever ético – garantir a todos os brasileiros o acesso a uma Educação de qualidade.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: COMO ENFRENTÁ-LOS

CLAUDIA COSTIN é diretora global de Educação do Banco Mundial. Foi secretária de Educação do município do Rio de Janeiro, vice-presidente-executiva da Fundação Victor Civita e secretária de Estado da Cultura de São Paulo. Tem experiência internacional também como consultora para o governo de Angola e como professora convidada da Universidade de Quebec (Canadá).

Trabalhar fora do país, no Banco Mundial, em Washington (EUA), oferece a oportunidade de enxergar o Brasil um pouco melhor, principalmente depois de estar imersa na prática do dia a dia como secretária de Educação do município do Rio de Janeiro por cerca de cinco anos e meio, entre 2009 e 2014.

Há um quadro de avanço. A Educação no Brasil não é um desastre. Existem problemas persistentes e temos de olhar com coragem para eles. As crianças e jovens estão na escola, só que não aprendem como deveriam. É uma questão de tempo, mas precisamos ter sentido de urgência, pensar que o país não pode mais conviver com uma qualidade de Educação como a atual.

É preciso fazer o que a Coreia fez no passado. Não copiar o sistema escolar do país asiático, e sim trabalhar a ideia de criar um pacto, um projeto nacional de transformação da Educação. Não interessa a polarização política que a sociedade brasileira vive hoje. Esse acordo deve unir todos os lados.

Neste artigo, abordarei alguns dos aspectos mais importantes relacionados a esse processo e, com base em dados, pretendo reforçar a necessidade da urgência de sua execução.

O DESAFIO DE PERMANECER E AVANÇAR NA ESCOLA

O acesso ao Ensino Fundamental está quase universalizado. A taxa de matrícula para jovens de 15 anos continua aumentando, segundo o Censo Escolar brasileiro: cresceu de 65% em 2003 para 78% em 2012. Isso é muito positivo. No entanto, só 54,3% dos jovens até 19 anos completavam o Ensino Médio em 2013, o que ainda é pouco. Há ainda uma grande defasagem idade-série. Embora cerca de 84% dos jovens de 15 a 17 anos estejam na escola (percentual que vem crescendo a cada ano, com a diminuição da repetência, o aumento da permanência e as melhoras na etapa anterior)¹, apenas 55,2% estão cursando o Ensino Médio. Essa defasagem, apesar de também estar em queda, traz sérias consequências para o trabalho pedagógico e eleva o risco de abandono escolar. Não é possível trabalhar de modo adequado em classes com jovens mais velhos, mas que ainda não têm idade para frequentar Educação de Jovens e Adultos (EJA), e alunos mais novos.

Outra questão, ainda mais grave: temos 1,7 milhão de jovens entre 15 e 17 anos² – a faixa etária do Ensino Médio – fora da escola, a chamada geração “*nem nem*” (nem trabalham, nem estudam). Somam-se a essa situação a taxa de abandono, que atinge 25% no Ensino Médio, e os índices de reprovação também muito altos, sobretudo no 1º ano.

Nesse contexto, é importantíssimo continuar a corrigir a defasagem idade-série, fator intimamente ligado ao abandono dos estudos e que gera, por exemplo, a transmissão intergeracional de pobreza. Há um estudo do Banco Mundial que mostra que, para interrompê-la, a mãe da menina precisa ter concluído o Ensino Médio. Quando isso ocorre, a próxima geração não será pobre ou tenderá a não ser pobre³.

1. Disponível em: IBGE, 2014. Síntese de indicadores sociais: uma análise da vida da população brasileira. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>>.

2. Disponível em: Unicef, 2014. 10 desafios do Ensino Médio no Brasil. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/10desafios_ensino_medio.pdf>.

3. Disponível em: Banco Mundial, 2014. Girl's education. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/girls-education>>.

O DESAFIO DA QUALIDADE

No último Program for International Student Assessment (Pisa), aplicado a jovens de 15 anos, o Brasil ficou em 58º lugar em matemática entre 65 países. A oitava economia do mundo não pode estar nessa posição, por mais que se saiba que só recentemente o acesso ao Ensino Fundamental foi universalizado no país.

Sempre que essa comparação é feita, a escola pública é lembrada por suas precariedades, e a escola privada, apresentada como de boa qualidade. Porém, ao segregar os dados de desempenho dos estudantes brasileiros por renda, descobre-se algo muito interessante: os jovens do grupo dos 25% mais ricos no Brasil estão em 57º lugar entre os jovens de elite do mundo⁴. Assim, a escola privada brasileira tampouco é boa. Ela não ensina adequadamente, tem problemas de gestão e parte do melhor desempenho de seus alunos pode ser atribuído à maior escolaridade dos pais e, portanto, maior repertório cultural das famílias.

O desempenho do Brasil no Pisa é inferior à média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), mas é o país com maior ganho em desempenho desde 2003. Isso, sim, pode ser celebrado.

Alguns dados organizados pelo Todos pela Educação (TPE, movimento da sociedade civil cuja missão é contribuir para a garantia do direito à Educação de qualidade) ilustram o desafio a ser enfrentado. Segundo levantamento do TPE com base na proficiência dos alunos na Prova Brasil realizada em 2013, apenas 10,8% dos municípios atingiram a meta intermediária de matemática para o 9º ano. Em português, o percentual foi de 29,6%⁵. Ou seja, os gestores estaduais e municipais estão com problemas no cumprimento das metas que foram estipuladas.

Quando se avalia o ensino noturno, o cenário é mais desolador. Um terço dos alunos do Ensino Médio estuda à noite –

4. Dados da OCDE.

5. Disponível em: TPE, 2015. Apenas um em cada dez municípios brasileiros atingiu meta de matemática para 9º ano do Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/sala-de-imprensa/releases/32756/apenas-1-em-cada-10-municipios-brasileiros-atingiu-meta--de-matematica-para-9-ano-do-ensino-fundamental>>.

2,7 milhões de estudantes, segundo dados do Censo Escolar (2010). É um arremedo de ensino para um adolescente que cursa escola à noite: as horas de aula são achatadas. Ao conversar com estudantes desse turno do Ensino Médio no Rio de Janeiro, reiteradas vezes ouvi deles a afirmação de que as aulas começavam mais tarde e terminavam mais cedo. A evasão também é bem maior.

O DESAFIO DO CURRÍCULO

O número de disciplinas no Ensino Médio é excessivo e é importante integrá-las. Essa etapa reflete as pressões de estruturas corporativistas por introduzir novas disciplinas, mas, mesmo dentro de cada uma delas, o currículo é enciclopédico.

A definição de um currículo unificado é algo muito urgente para o Brasil. Os professores precisam ter uma visão clara das expectativas de aprendizagem a cada ano letivo e uma visão sequencial do desenvolvimento de competências. Sem isso, não apenas é difícil fazer um bom trabalho, como também é impossível assegurar equidade.

Talvez um dia um currículo organizado por séries nem seja necessário – quando pudermos verdadeiramente personalizar a aprendizagem com ferramentas apropriadas para tanto, de modo que cada aluno possa evoluir em ritmo próprio. Quando se pensa em uma escola centrada nos estudantes, deve-se considerar que eles são diferentes e têm capacidades distintas de apreensão, podem desenvolver suas capacidades mais avançadas em direções variadas e vêm com lacunas decorrentes de histórias de vida diversas.

Pensemos no exemplo das avaliações. Existem dois tipos: a somativa e a formativa. A primeira verifica quanto se consolidou no desenvolvimento de determinadas competências em dado período. A segunda é aquela que dá um *feedback* constante ao professor, para que ele entenda o estágio em que se encontra cada um de seus alunos e corrija rumos no processo. No momento em que isso for informatizado como material de apoio ao professor e ele puder verificar constantemente que estratégias funcionam melhor com cada aluno, será possível ter o currículo

lo como referência, mas o professor poderá propor a um aluno mais adiantado um desafio mais sofisticado enquanto trabalha com outro, que ainda está superando alguma dificuldade, na mesma sala de aula.

Faz-se necessário aqui um parêntese para explicar o porquê de língua (leitura e interpretação de textos) e matemática serem priorizadas nas avaliações nacionais. São disciplinas instrumentais para as demais e também para a cidadania. Como alguém pode ser um cidadão crítico se depende só do que a televisão informa como saber válido, se não pode escolher suas próprias fontes de informação por dificuldades de leitura? Ou se não tiver raciocínio matemático desenvolvido, compreendendo e sabendo usar, por exemplo, porcentagem? Em 2005, na Prova Brasil, foi constatado que 65% dos alunos de 9º ano não sabiam porcentagem. Quando um político promete reduzir o déficit habitacional em X%, 65% desse grupo não entenderá do que ele está falando. Infelizmente, no 9º ano, 73% dos alunos não aprenderam adequadamente português, e 83%, matemática.

O DESAFIO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Para mudar essa realidade, a formação dos professores é essencial, e a universidade brasileira não se preparou para formar professores e diretores de escola.

Quando a Finlândia deu um salto na qualidade na Educação, uma discussão importante que tiveram, há cerca de 40 anos, foi que formar professores deveria ser uma prática profissionalizante, tal como são a medicina e a engenharia.

O Brasil decidiu passar a atribuição de formar professores para a universidade, mas não conseguiu influenciar os currículos das instituições de Ensino Superior. O que a universidade fez? Aquilo que faz bem. O departamento de sociologia mandou um professor para dar aula de sociologia da Educação; o de filosofia, para ministrar filosofia da Educação. Chama-se isso de formação de professores. Quando a antiga Escola Normal, de nível médio, preparava professores, era com uma visão profissionalizante, de realmente preparar para o dia a dia.

É preciso ensinar o professor a alfabetizar, a incluir crianças com deficiência na sala de aula, a raciocinar matematicamente, a pensar de modo crítico. É preciso ensinar o diretor de escola a mediar conflitos. Esses são componentes de um ofício. Para isso, são necessários protocolos. A universidade deveria trabalhar esses protocolos e preparar os futuros professores, em certo sentido, como a medicina faz com futuros médicos. Deveria ensinar os fundamentos da Educação, mas enfatizar a prática, preparando profissionais aptos a assumir uma sala de aula com seus desafios normais a cada ano. Existe um pouco de vergonha a respeito desse caráter profissionalizante que a faculdade de Educação e as licenciaturas em geral deveriam oferecer. No entanto, só se encararmos a missão dos centros de formação de professores e seu caráter nitidamente profissionalizante poderemos avançar.

A Fundação Carlos Chagas e a Fundação Victor Civita fizeram uma interessante pesquisa que mostrou o problema dos currículos nas faculdades de Educação⁶. Nela se percebe a reduzida ênfase na práxis do professor, não só no que a universidade ensina, mas também no concurso público que seleciona professores para as diferentes redes de ensino. O conteúdo solicitado nas seleções também é exageradamente teórico ou centrado em legislação.

A lei brasileira, aliás, não impede que seja feita uma prova sobre didática. Houve alguns avanços importantes no Rio de Janeiro com a introdução de um exame de prática de aula no concurso público e da obrigatoriedade de frequentar um curso, centrado em prática de sala de aula, antes de o profissional assumir uma turma. Além disso, o Rio de Janeiro passou a contratar para uma carga horária de 40 horas por semana, com parte desse tempo dedicada à preparação, ao estudo coletivo e ao trabalho colaborativo. Com isso, o perfil do professor e o processo de trabalho pedagógico mudaram muito.

Na Coreia existe um exercício interessante de desenvolvimento profissional: professores de uma escola visitam salas de

6. Disponível em: Fundação Carlos Chagas, 2010. A formação dos professores no Brasil. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-3-formacao-professores.shtml?page=0>>.

aula de outra unidade. Eles usam uma planilha, que os próprios professores organizam, sobre o que observarão. Com isso, oferecem *feedback* aos colegas da instituição vizinha, mas também podem repensar a própria prática. Na semana seguinte, os da escola inicialmente observada visitam os da outra. A ideia é que, por meio da observação, todo o grupo aprenda.

É necessário mudar a formação inicial e a seleção de professores no Brasil – e isso vale para diretores também. Um diretor tem de se sentir legítimo ao entrar na sala de aula para observá-la. Isso permite que exerça seu papel de líder pedagógico e não só administrativo. Além disso, passa a perceber dificuldades do professor, antes só conhecidas pelo relato, que pode ser recebido como frágil. Não pode haver sacralização de espaço contra o direito de aprender do aluno. A criança precisa ter seu direito respeitado, e a observação de sala de aula é parte disso.

A autonomia de gestão da escola é fundamental, inclusive para selecionar professores. É algo a se almejar no futuro, quando o clientelismo não for uma chaga tão marcante no sistema político. Mas a autonomia não tem de se colocar contra a integração. A socióloga e professora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) Maria Helena Castro disse uma vez que o diretor de escola é um maestro: deve assegurar a sequência no processo de aprendizagem, o seguimento do currículo e o respeito a cada estudante. Para isso, é preciso pensar na integração dentro da escola e dentro das redes, e não ter cada escola formulando sua política educacional. No Rio de Janeiro existem 1.075 escolas; não pode haver 1.075 políticas educacionais municipais.

INVESTIR MAIS E MELHOR

O investimento brasileiro em Educação, pelos dados mais recentes, da ordem de 6,9% do Produto Interno Bruto (PIB), é positivo. Há críticos que dizem que não é preciso mais dinheiro para a Educação. É preciso, sim. Educação de qualidade é muito cara.

A necessidade de investir com mais qualidade, com mais efetividade não significa que se possa ter menos dinheiro. Para

aumentar a atratividade da profissão de professor, é necessário pagar bons salários e, para tanto, é preciso aumentar os gastos.

Por que gastar mais que a média da OCDE? Porque para dar o salto de qualidade na Educação, na transição demográfica brasileira, que ainda não é tão acentuada como em alguns países da OCDE, será necessário, por algum tempo, gastar mais. No entanto, isso deve ser feito de maneira inteligente.

Processos do tipo “vamos investir nos mais brilhantes entre os pobres ou vulneráveis” só fazem acentuar as desigualdades. É necessário garantir qualidade para todos, inclusive para aqueles hoje tachados de não tão brilhantes.

OUTROS DESAFIOS

Aproximar a universidade e a formação técnica das necessidades de desenvolvimento do país; reforçar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e associá-lo à porta de saída do Bolsa Família; complementar as competências iniciais que os jovens têm de ter; e fomentar a inovação e a aprendizagem permanentes são demandas imediatas.

Mas, para combater desigualdades no desempenho escolar futuro, a Educação Infantil também tem um papel importantíssimo. Formar professores para essa etapa, ter um currículo adequado e trabalhar com os pais no fortalecimento de vínculos familiares é fundamental.

Outra necessidade é estabelecer trajetórias educacionais alternativas, sobretudo para os estudantes mais velhos e para o Ensino Médio. Não é todo mundo que precisa de um mesmo processo. Aqueles com atraso em sua escolaridade podem passar por processos de aceleração e não ser jogados em salas de alunos mais jovens, com os quais não se identificam, ou utilizar livros didáticos com linguagem infantil para sua idade. Tampouco funciona colocar uma pessoa não alfabetizada diante de sete professores e achar que um deles vai alfabetizá-la.

No mesmo sentido, interesses distintos no Ensino Médio ou mesmo no Fundamental 2 poderiam ser abordados por meio de disciplinas eletivas ou ênfases diferenciadas. Na última etapa da

Educação Básica, a alternativa de cursos técnicos é contemplada pela lei brasileira na forma integrada (cursados com o Ensino Médio regular).

Temos uma porcentagem pequena de alunos que vai para o Ensino Técnico, e mesmo esse grupo tem de passar por um currículo enciclopédico em relação aos estudos gerais. Há avanços, como a vitória do Brasil na WorldSkills⁷ e o sucesso do ensino profissionalizante no país. Mas como mandar alunos para o ensino profissional de nível médio se eles têm uma base deficiente em matemática no 9º ano? Haverá um problema, porque não terão um desempenho adequado. Os 8% que fazem Ensino Técnico e profissional passam em exames bastante competitivos. Quando o Ensino Técnico for massificado, será que os alunos terão o nível desejado?

Também é necessário criar sistemas de reforço escolar. As crianças aprendem em ritmos diferentes. É preciso haver um sistema, inclusive com o apoio de tecnologia, para que elas superem suas deficiências no processo de aprendizagem.

A proporção de pessoas que têm acesso à universidade no Brasil ainda é baixa, 13%. A média da OCDE é 39%. O Programa Universidade para Todos (ProUni), do Ministério da Educação, é uma iniciativa de *voucher* bem-sucedida. É muito bom, um grande avanço para a universidade brasileira. Ajuda a ampliar o acesso, mas precisamos avançar muito mais.

Para terminar, uma metáfora sobre a crise na Educação. A frase é de um ex-presidente do Teachers College da Columbia University, nos Estados Unidos: “Enquanto o navio estava afundando, o capitão falou: ‘A primeira prioridade é salvar a tripulação; em seguida, evitar qualquer inconveniente enquanto o navio continua a afundar; a terceira, reparar o navio; e, finalmente, a quarta prioridade, se o tempo permitir, é salvar os passageiros’”. É o que ocorre quando se demora a transformar a Educação.

7. A WorldSkills é a maior competição de Educação profissional do mundo. Participam estudantes de mais de 60 países. Mais informações em: <<http://www.worldskillssaopaulo2015.com/pt>>.

A CONTRIBUIÇÃO DA GESTÃO PARA A MELHORIA DA EDUCAÇÃO: EVIDÊNCIAS COMO PERSPECTIVA

JOSÉ FRANCISCO SOARES é ex-presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Doutor em estatística pela Universidade de Wisconsin-Madison e pós-doutor em Educação pela Universidade de Michigan (EUA), é professor titular aposentado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Este texto tem como pressuposto que a boa decisão sobre uma política educacional deve levar em conta todas as evidências disponíveis sobre a questão. Na minha leitura, elas são de várias dimensões e todas merecem consideração. Enfatizo, entretanto, aquelas obtidas nos censos e nas avaliações de larga escala, processos organizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão que presidi. Além disso, refletindo uma vinculação histórica com o tema, tratarei especialmente das desigualdades educacionais, que, para serem enfrentadas, devem ser primeiramente caracterizadas e visibilizadas por meio da criação de indicadores.

Diante disso, assumo que o sucesso escolar de estudantes é evidenciado por resultados de trajetória escolar e de aprendizado, obtidos durante a frequência a uma escola de Educação Básica. No debate educacional brasileiro, os conceitos de *sucesso* e *resultado* são categorias ainda em disputa conceitual. Como já argumentei em outros momentos, defendo que esses resultados concretos são a demonstração de atendimento do direito à Educação, fim último das políticas públicas na Educa-

ção Básica. Essas categorias são fundamentais para o monitoramento do direito à Educação. Em segundo lugar, argumento que apenas onde há sucesso há direito atendido e, portanto, boa gestão. Finalmente, em um terceiro momento, apresento uma proposta singela de mudança em um indicador de sucesso. Exponho que o sucesso que interessa alcançar é o evidenciado pelo atingimento de um nível adequado no indicador de sucesso.

As ideias aqui apresentadas estão descritas com mais detalhes em artigos e relatórios que devem ser consultados pelos interessados. Constam da seção de referências bibliográficas os artigos e relatórios técnicos do Inep usados nesta argumentação.

Por fim, o conteúdo deste artigo reflete a posição que defendi como membro da equipe do Ministério da Educação (MEC), que deve discutir a proposta de lei sobre a gestão democrática que, no âmbito do Plano Nacional de Educação (PNE), deverá ser promulgada em 2016, embora não haja ainda uma posição final no MEC sobre o tema.

SUCESSO EVIDENCIADO POR DADOS

Monitorar o direito à Educação implica registrar dois resultados da frequência do aluno a escolas de Educação Básica: sua trajetória escolar e seu aprendizado. O Inep é o responsável nacional pelos dois grandes processos que produzem informações sobre essas dimensões: o Censo da Educação Básica e a Prova Brasil. Com esses sistemas, produz informações detalhadas, cumprindo o importante papel de subsidiar o debate educacional com informações fidedignas e completas.

A trajetória escolar de um aluno se caracteriza pelo acesso a uma escola, frequência e permanência nessa escola, promoção para as etapas mais avançadas em que o ensino é organizado e, finalmente, conclusão dessas etapas. Uma trajetória é dita regular se o estudante completou essas fases na idade correta. Por meio do Censo da Educação Básica, desde 2007, a trajetória completa de todos os alunos matriculados na Educação Básica está disponível publicamente. Embora se conheçam as trajetórias, só

[...] o sucesso escolar de estudantes é evidenciado por resultados de trajetória escolar e de aprendizado, obtidos durante a frequência a uma escola de Educação Básica

lentamente essa informação vai se incorporando às análises das questões educacionais.

O artigo 205 da Constituição Federal estabelece que a Educação escolar deve garantir os aprendizados que preparam os estudantes para a vida. No entanto, por ora, por meio da Prova Brasil, há informações apenas do aprendizado em matemática e língua portuguesa (leitura e escrita). Embora esses aprendizados sejam essenciais, há muitos outros importantes e necessários sobre os quais não existe informação. Essa é uma limitação da evidência existente. Portanto, o uso da informação de aprendizado exige assumir que os outros aprendizados se correlacionam com os então medidos.

A trajetória e o aprendizado foram sintetizados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), um indicador que se tornou a bússola da Educação Básica brasileira.

A trajetória e o aprendizado são dimensões dos resultados educacionais. Como essas duas dimensões caracterizam o direito à Educação, devem ser verificadas de maneira uniforme e regular, em todos os alunos. No entanto, conhecer a realidade educacional exige mais do que produzir medidas de resultados. É necessário conhecer também as escolas e os alunos que produzem esses resultados. A falta de informações sobre essas condições recebeu duras críticas, já que, para muitos, não faz sentido medir os resultados sem considerar seus determinantes sociais. Atualmente, a necessidade da contextualização institucional e social dos resultados escolares está estabelecida. Por exemplo, está comprovado que os resultados dependem muito da condição social dos alunos.

Por isso, o Inep desenvolveu um indicador socioeconômico para as escolas de Educação Básica. A existência de informações sobre todas as escolas permite evidenciar que a origem socioeconômica do aluno não fixa seu destino educacional. Há muitas escolas que conseguem garantir o aprendizado e a trajetória regular de seus alunos, independentemente do que trazem de casa. São escolas exemplares. O Inep criou em 2015 indicadores que permitem contextualizar de modo adequado os resultados e o Ideb. No portal do Inep há um aplicativo com essa funcionalidade¹.

Grandes sucessos ocorreram nos últimos anos, principalmente no acesso. Hoje, todos com idade entre 6 e 14 anos estão na escola. Entre as boas notícias destaca-se a de que o grupo de mulheres de 25 a 29 anos é o de maior escolaridade no Brasil, com cerca de dez anos de estudo. Esse dado é muito relevante, porque se trata da idade em que essas mulheres estão se tornando mães. E sabe-se que pais escolarizados, principalmente as mães, valorizam mais a Educação, são mais críticos em relação à qualidade das escolas e tendem a ter filhos com mais anos de estudo também.

No lado do aprendizado, deve-se registrar o avanço observado no aprendizado dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Existem milhares de escolas exemplares nas quais os alunos aprendem além do esperado. O Brasil tem muitas escolas de qualidade, em todos os estados e regiões.

Mas há dificuldades. Entre tantas está a desigualdade educacional. No Brasil, a desigualdade educacional está naturalizada. Quando o discurso da Educação diz que “é preciso incluir todos”, é visível que não aprendemos a fazer isso.

O IMPACTO DA LIDERANÇA PEDAGÓGICA NOS RESULTADOS

Nas avaliações em larga escala, estudantes, professores e diretores respondem a questionários contextuais. Esses questionários produzem os melhores dados para analisar o impacto de fatores

1. Para mais informações, consultar o link: <<http://idebescola.inep.gov.br>>.

escolares no aprendizado dos alunos. No entanto, as respostas foram muito pouco utilizadas até agora, apesar de o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2013, por exemplo, ter coletado informações de 59,2 mil escolas, 237 mil professores e 37,1 mil diretores.

Em trabalho recente, o grupo do Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) criou indicadores de liderança administrativa, liderança pedagógica, gestão participativa, coesão da equipe pedagógica e condição de funcionamento da escola. Esses indicadores foram correlacionados com os resultados da proficiência em matemática e língua portuguesa.

Nesse trabalho, em vez de usar a média do desempenho, como é usual, a proficiência de cada aluno foi categorizada em três níveis: abaixo do básico, básico e adequado/avançado. Em termos de aprendizado, há dois objetivos: primeiramente, tirar a criança do nível abaixo do básico e levá-la para o patamar básico de aprendizado. Depois, levá-la para o nível adequado/avançado. Os dois movimentos são importantes. No entanto, hoje há um número enorme de crianças no primeiro nível.

O estudo conduzido pela UFMG calcula dois efeitos:

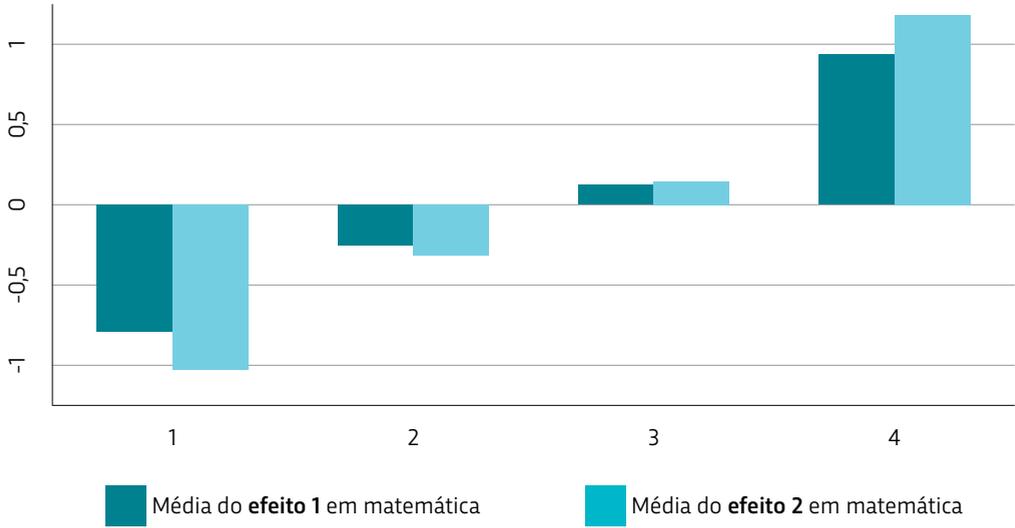
O **efeito 1** expressa a capacidade de determinada escola diminuir a probabilidade de seus alunos manterem-se em uma situação de exclusão de aprendizado.

O **efeito 2** é a medida da capacidade da escola de garantir que seus alunos estão preparados para dar continuidade aos estudos, ter uma trajetória escolar regular. Ou seja, esse efeito indica a capacidade da escola de garantir o direito à Educação.

Os gráficos mostram a associação dos fatores de liderança pedagógica e gestão participativa com os dois efeitos da escola. Nesses gráficos, a cor mais escura corresponde ao efeito 1 (tirar do abaixo do básico e levar para o básico), e a cor mais clara, ao efeito 2 (tirar do básico e levar para o nível acima). O que é observado? A escola em que esses fatores são mais altos consegue melhores resultados de aprendizado para seus alunos. Contudo, esses fatores devem estar muito claramente presentes na escola para que os resultados apareçam.

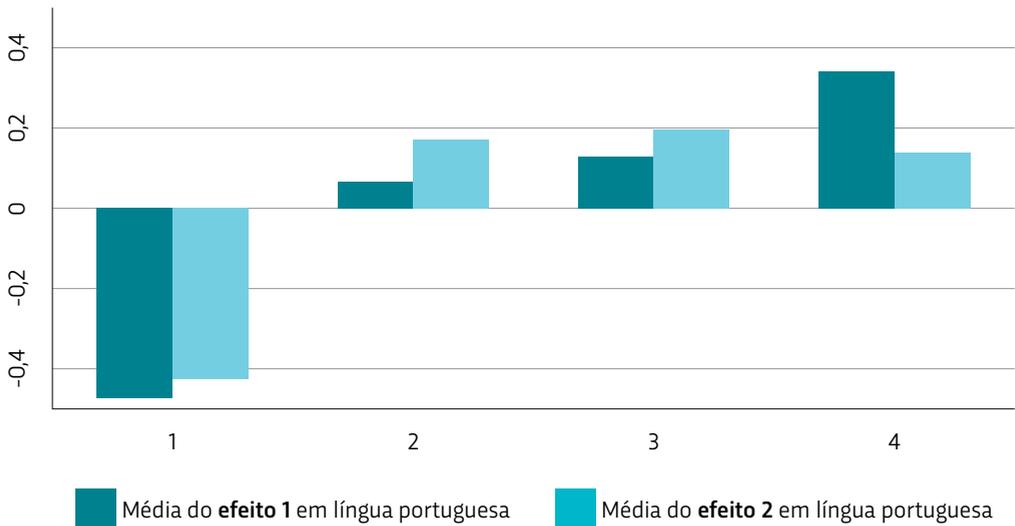
LIDERANÇA PEDAGÓGICA

MÉDIA DOS EFEITOS 1 E 2 EM MATEMÁTICA
SEGUNDO OS QUARTIS DO FATOR LIDERANÇA PEDAGÓGICA



GESTÃO PARTICIPATIVA

MÉDIA DOS EFEITOS 1 E 2 EM LÍNGUA PORTUGUESA
SEGUNDO OS QUARTIS DO FATOR GESTÃO PARTICIPATIVA



GESTÃO DEMOCRÁTICA E A GARANTIA DE DIREITOS

No ano de 2016, por força da lei do PNE, o Congresso nacional deverá debater um projeto de lei sobre gestão democrática. Esse conceito aparece no artigo 206 da Constituição Federal e também em dois artigos da Lei de Diretrizes e Base, de 1996:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

[...]

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da 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.

No entanto, não há uma definição clara de gestão democrática. Esse conceito terá de ser definido, daí a importância da discussão do tema que esse evento enseja. Trago para a discussão quatro dimensões do conceito. A gestão democrática tem como finalidade última a garantia do direito à Educação. Para isso, deve assegurar o funcionamento regular da escola. A gestão da escola tem de ser participativa, refletindo as especificidades do trabalho realizado e de seus profissionais. Finalmente, a gestão democrática exige estruturas de controle social de sua execução.

A gestão democrática pode significar fazer certo (eficiência), fazer as coisas certas (eficácia) ou fazer certo as coisas certas (efetividade). A gestão democrática, que está relacionada com a terceira dimensão, destina-se a garantir os direitos educacionais de todos, a coisa certa que precisa ser concretizada na escola. A gestão democrática deve trazer esse princípio para a rotina da escola. Todos os processos de gestão têm de saber exatamente por que são importantes para a garantia do direito, concretizado, como dito, na trajetória e no aprendizado.

A gestão democrática é essencialmente participativa. Esse aspecto também exige reflexão. As teorias de organização dizem que a escola é muito parecida com uma burocracia profissional. O professor é um profissional. Portanto, nunca será um mero repetidor e deve ser ouvido em todas as decisões que afetam o exercício de sua função. Além do professor, a gestão democrática terá formas de ouvir a comunidade atendida pela escola, buscando responder a suas demandas.

O terceiro elemento da gestão democrática é o controle social. Hoje há muitos conselhos constituídos, mas não temos de fato controle social sobre a escola. A gestão democrática terá de ter a dimensão da transparência. Os processos e os resultados da escola devem ser monitorados. Precisamos nos acostumar ao fato de que as informações têm de ser divulgadas e impactar as decisões escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M. T. G.; XAVIER, F. P.; SOARES, J. F. et. al. *Exclusão intraescolar: as evidências da Prova Brasil sobre as desigualdades de aprendizado entre alunos das escolas públicas (2007 a 2013)*. Belo Horizonte: Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares (Nupede) – UFMG, 2015. 94 p. (Relatório de Pesquisa versão 5).

BRASIL. Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 292 p.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Nota técnica n. 020/2014 – Indicador da adequação da formação docente da Educação Básica. 2014.

INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Nota técnica n. 039/2014 – Indicador de esforço docente. 2014.

INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Nota técnica n. 040/2014 – Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. 2014.

INEP. Nota técnica CGCQTI/Deed/Inep n. 11/2015 – Indicador de regularidade do docente da Educação Básica. 2015.

INEP. Nota técnica de Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) das escolas. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf>.

SOARES, J. F. A qualidade da Educação, a qualidade das escolas. IN: OLIVEIRA, Marcus (Org.). *A qualidade da escola pública no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Escolas de Ensino Fundamental: contextualização dos resultados. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 145-58, jan./jun. 2013.

SOARES, J. F.; VIEIRA, H. R. Monitoreo del derecho a la educación en Brasil. *Revista Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, Ciudad del México, ano 1, v. 2, p. 66-9, jul./oct. 2015.

RESILIÊNCIA E TROCA DE EXPERIÊNCIAS DA GESTÃO ESCOLAR

ANTHONY MCNAMARA é representante do National College for Teaching and Leadership (NCTL), do Reino Unido. Durante 18 anos foi diretor de escola, sendo diversas vezes reconhecido pela eficácia de sua liderança e pelos resultados obtidos pelos estudantes. Possui profundo conhecimento da Educação brasileira.

Há quatro pontos importantes a ressaltar na discussão sobre modelos de gestão para resultados que abordarei aqui. O primeiro trata da importância fundamental da personalidade e do modo de atuar do gestor escolar. O segundo está relacionado aos desafios de tornar a profissão docente e a gestão escolar mais atraentes.

Na sequência, debato o ensino, pois a gestão para resultados não acontecerá a menos que seja acompanhada por um ensino para resultados. Por fim, abordo um movimento essencial: o compartilhamento e a troca de boas práticas entre colegas que fazem a gestão de escolas públicas bem-sucedidas.

GESTOR ESCOLAR: UM JEITO DE SER

Quando os gestores brasileiros falam sobre suas personalidades e realizações, costumam usar duas palavras que chamam minha atenção, uma vez que os termos equivalentes em inglês apenas existem em contexto militar. Eles descrevem colegas que valorizam como *guerreiros* e seus êxitos como *conquistas*.

Há, realmente, uma dimensão heroica nesse trabalho. Os profissionais lidam com jornadas muito longas, sobretudo aqueles que são gestores de escolas em regime de três turnos; muitos enfrentam uma série de desafios sociais; os recursos são limitados; e eles próprios são mal remunerados.

No entanto, apesar de tudo isso, são pessoas resilientes, totalmente comprometidas em propiciar a cada um de seus alunos um começo de vida melhor.

Se expandirmos a imagem da guerra para descrever a luta contra o insucesso escolar, será preciso um exército de professores bem formados, motivados e liderados.

Napoleão disse uma vez: “Um exército marcha sobre seu estômago”. O exército de professores que ganhará essa guerra precisará mais do que de uma fonte de energia, sustentação e motivação, como indica a argumentação do imperador francês. Nos sistemas escolares de referência mundial, as tropas de docentes marcham movidas por um sentido forte de autoestima, reforçado por bons salários, desenvolvimento profissional eficaz, metas claras, prestação de contas robusta e progressão na carreira pelo mérito. Será do conjunto dos docentes que sairão os futuros gestores daqueles sistemas, gerando um ciclo de melhoria contínua.

SELEÇÃO E RETENÇÃO: DIÁLOGO COM O MODELO INGLÊS

Muitos indivíduos com a capacidade de se tornar professores excelentes vão evitar o magistério. Em alguns países, esse caminho é considerado uma opção para perdedores.

No Brasil, o Plano Nacional de Educação (PNE) representa o compromisso ambicioso para acelerar o ritmo de avanço da Educação pública. O plano destaca que a valorização dos professores é absolutamente necessária para que sejam atingidas as metas que se referem ao acesso, à elevação da escolaridade, à redução das desigualdades e à melhoria dos resultados.

No caso da Inglaterra, a maioria dos que entram na profissão docente é licenciada e bem qualificada. Qualquer pessoa pode se candidatar a postos nas escolas, desde que cumpra os critérios

de elegibilidade. O diretor, acompanhado de membros do conselho escolar, é quem toma as decisões relativas às nomeações de pessoal. O processo de seleção inclui a apresentação de uma aula, que é criteriosamente observada. A partir daí, há um processo anual de avaliação de desempenho ligado ao progresso na aprendizagem dos alunos.

O magistério, na Inglaterra, é relativamente bem pago, mas há uma escassez crescente de docentes, por causa da expansão rápida da população em idade escolar associada ao declínio de pessoas que estão ingressando na carreira. Além disso, os índices de retenção de professores são muito problemáticos: 40% deles abandonam a profissão nos cinco primeiros anos. Entre as razões mais citadas para a decisão estão o monitoramento opressivo e a carga de trabalho excessiva.

A seleção dos diretores escolares ingleses é um processo aberto e democrático. Eles são nomeados depois de uma concorrência pública aberta em âmbito nacional pelo conselho escolar. O mandato do candidato escolhido tem caráter permanente.

No Brasil, muitas pessoas têm ressaltado a meta 19 do PNE¹, que pretende acabar com a prática de gestores apadrinhados ou indicados politicamente. Esperam também que o papel de diretor escolar fique mais focado no ensino do que na administração, como muitas vezes acontece.

Em 2014, um grupo de educadores brasileiros que foi à Inglaterra para participar de um curso de gestão escolar no National College for Teaching and Leadership, em Nottingham, ficou surpreso ao descobrir as dificuldades enfrentadas no país não só em recrutar diretores, mas em garantir sua permanência.

A raiz do problema não se relaciona à falta de reconhecimento social ou a salários baixos. A vasta maioria de nossos gestores é muito bem paga e altamente valorizada por suas comunidades escolares. O grupo brasileiro ouviu o depoimento de

1. A meta 19 do PNE (Lei 13.005/2014), referente à gestão democrática, pretende “assegurar condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da Educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>.

um diretor, em via de aposentadoria, de uma escola considerada excelente pelo Office for Standards in Education (Ofsted), o órgão responsável pelos padrões educacionais britânicos. Naque-la ocasião, houve grande dificuldade em escolher seu sucessor. Nenhum candidato apareceu para pleitear a vaga. Muitas vezes, nessas situações, os conselhos escolares até precisam contratar empresas de *headhunting* para atuar nessa tarefa.

A razão é a percepção de muitos gestores escolares de que a prestação de contas de desempenho de seus alunos é estreita, rígida e feroz. A inspeção tem sido, sem dúvida, uma alavanca para melhorar nossos índices. Mas esse modelo, que é cada vez mais intenso, tem o efeito de gerar níveis elevados de estresse. Resulta disso a desistência antecipada de muitos diretores e a relutância de candidatos potencialmente excelentes para concorrer às vagas.

É claro que um sistema robusto de responsabilidade é necessário. Um gestor é, de fato, responsável pelos resultados de centenas de alunos e pelo gerenciamento de fundos públicos e deve ser avaliado por indicadores de desempenho rigorosos. No entanto, os melhores sistemas de prestação de contas são inteligentes e vão além da cobrança e do controle.

O ponto de partida de alguns métodos empregados na Inglaterra parece ter origem em uma profunda falta de confiança dos políticos na capacidade dos professores e diretores escolares. Por essa razão, existe agora um forte movimento dentro da profissão a fim de desenvolver abordagens alternativas de prestação de contas – também rigorosas, mas que fortaleçam a confiança em vez de enfraquecê-la.

Por outro lado, o que os diretores ingleses mais valorizam é o alto nível de autonomia que possuem para nomear profissionais e gerenciar o orçamento interno da escola. Eles selecionam cuidadosamente os candidatos, com padrões rigorosos de qualidade.

Devido à intensa pressão que enfrentam para melhorar os resultados, os diretores precisam ser capazes de identificar o que constitui um ensino de qualidade. Por isso, despendem muito de seu tempo em conversas com colegas sobre engajamento, progresso e bem-estar dos alunos.

ENSINO DE QUALIDADE: COMO DEFINIR? COMO ACOMPANHAR?

O estudo *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe* (2014)², publicado pelo Banco Mundial, trouxe alguns elementos-chave para refletir sobre como definir um ensino de qualidade, identificando áreas de competência fortes ou que requerem mais aperfeiçoamento.

O estudo considera que os melhores professores não só têm grandes expectativas para todos os seus alunos, como também lhes mostram como superar, com ajuda ou de maneira independente, os obstáculos para seu progresso.

No relatório, professores atestam a melhoria na qualidade do ensino pela América Latina, mas destacam problemas como rotatividade, fraco domínio do conteúdo acadêmico, métodos de ensino ultrapassados, desperdício de tempo nas aulas e uso limitado de materiais didáticos que, em conjunto, contribuem para a indisciplina e o insucesso escolar.

Ainda que esses desafios estejam sendo enfrentados no Brasil por meio de políticas públicas, será dentro da própria escola que as intervenções terão o maior impacto. É por isso que o modelo de gestão para resultados deverá ter um caráter profundamente pedagógico.

O magistério tradicionalmente tem sido uma profissão de muralhas. O professor fecha a porta e fica emparedado com alunos com nível de engajamento e comportamento variáveis.

A observação de aulas não é uma prática comum no Brasil. Em geral, os professores não gostam de ter suas aulas observadas, pois acham isso uma invasão de privacidade e de autonomia. Aqui se considera que os professores são os melhores gestores das aulas e nunca devem ser importunados. Os sindicatos são a favor dessa prática, já cultural.

Uma preocupação sobre a qualidade das escolas é a variabilidade na qualidade interna do ensino. As chances de sucesso na

2. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>>.

vida de um aluno que tem um professor ruim são remotas em relação às de outro bem instruído, talvez na sala ao lado.

Nenhuma escola pode afirmar que garante a igualdade de oportunidades nesse contexto. Os gestores precisam saber não só o que está acontecendo dentro da sala de aula, como também como priorizar e elaborar seu apoio aos professores de modo que os métodos adotados na escola sejam construtivos e duradouros. É importante evitar que esse processo se torne algo burocrático ou invasivo, mas temos de derrubar as paredes. Esse monitoramento é necessário e precisa acontecer.

É útil observar dois exemplos. O estudo supracitado do Banco Mundial indica que pelo menos 85% do tempo em uma aula deve ser dedicado ao ensino, porém a média no Brasil é de 64%. Isso implica um dia inteiro de aula a menos por semana.

Essa taxa média esconde, no entanto, as enormes diferenças que existem entre as escolas com melhor e pior desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). No Rio de Janeiro, a variação de tempo efetivo de aula registrada estava entre 54% e 70% em 2010.

A VARIABILIDADE NO USO DE TEMPO NA AULA ENTRE ESCOLAS

USO DO TEMPO DE AULA NA 5ª SÉRIE DAS ESCOLAS DO RIO DE JANEIRO, 2010

	Uso do tempo de aula			
	Tempo com instrução	Organização da sala de aula	Tempo fora de tarefa	Professor fora da sala de aula (incluído no tempo fora de tarefa)
Município do Rio de Janeiro	58%	37%	6%	1%
10% melhores escolas no Ideb	70%	27%	3%	0%
10% piores escolas no Ideb	54%	39%	7%	3%
Diferença	0,16	-0,13	-0,03	-0,03
	[0,09]*	[0,09]*	[0,02]*	[0,01]**

Fonte: banco de dados de observação em sala de aula do Banco Mundial; *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*.
 Nota: erros significativos de padrão entre colchetes; *estatisticamente importante no nível de 10%; **estatisticamente importante no nível de 5%.

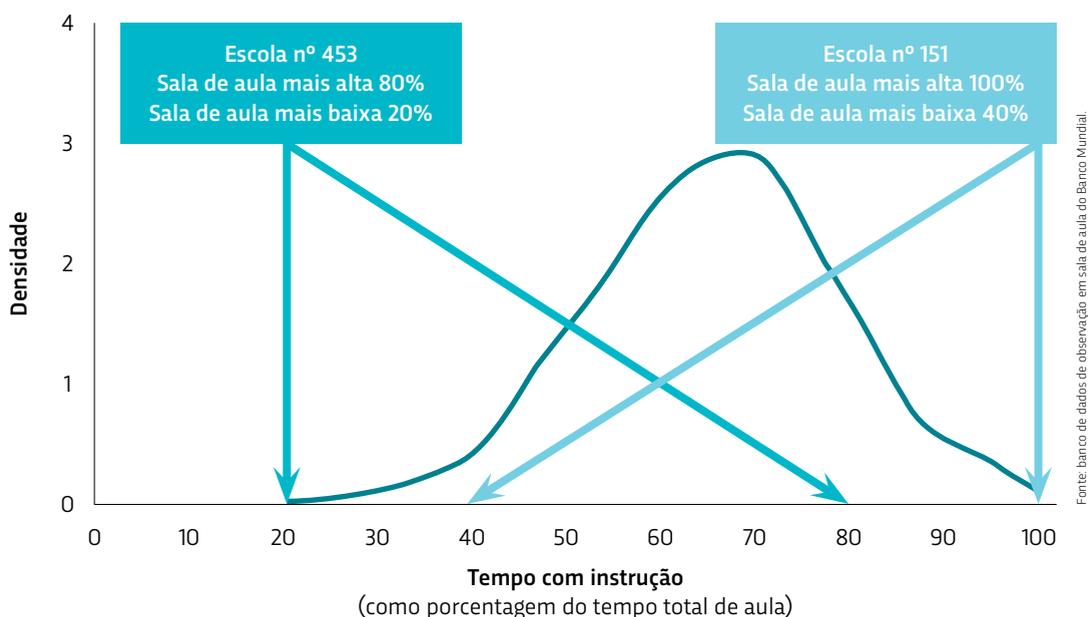
A variabilidade do tempo perdido pode ser grande dentro de uma mesma escola. A pesquisa mostrou o exemplo de duas es-

colas em Minas Gerais: uma com melhor desempenho escolar e outra com resultados piores ou diferenças enormes no tempo dedicado ao ensino. O estudo registrou uma diferença de 60% na perda de tempo entre dois professores.

A VARIABILIDADE NO USO DE TEMPO NA AULA DENTRO DA MESMA ESCOLA

TEMPO COM INSTRUÇÃO, COMO PORCENTAGEM DO TEMPO TOTAL DE AULA

MINAS GERAIS, VARIAÇÃO ENTRE AS ESCOLAS, 2011



Isso acontece porque algumas escolas boas abrigam professores péssimos, ao passo que há docentes guerreiros trabalhando em escolas ruins. O papel da equipe gestora se torna imprescindível para resolver essas questões.

ESTILOS DE LIDERANÇA EFICAZES

Depois da qualidade do ensino, o elemento determinante para o sucesso de uma escola é a gestão. Na Inglaterra, costuma-se cha-

mar os gestores de *headteachers*, porque, para assumir a responsabilidade de gerir uma escola, é preciso ter um histórico como professor bem-sucedido, além do compromisso de se manter atualizado com conhecimentos relevantes sobre currículo, ensino e desempenho dos alunos.

Conseguir identificar corretamente as variáveis na qualidade da aprendizagem e remediá-las com apoio e intervenções eficazes exigirá um grande investimento de tempo e recursos. Implica uma elevada compreensão da direção de que seu objetivo principal é criar uma comunidade comprometida com a aprendizagem, sem negligenciar os outros aspectos importantes para o bom funcionamento da escola.

Pressupõe-se, também, que o diretor tenha capacidade de absorver essa gama de responsabilidades: administração, finanças, disciplina, relações com a comunidade – enfim, gestão da escola em sua totalidade.

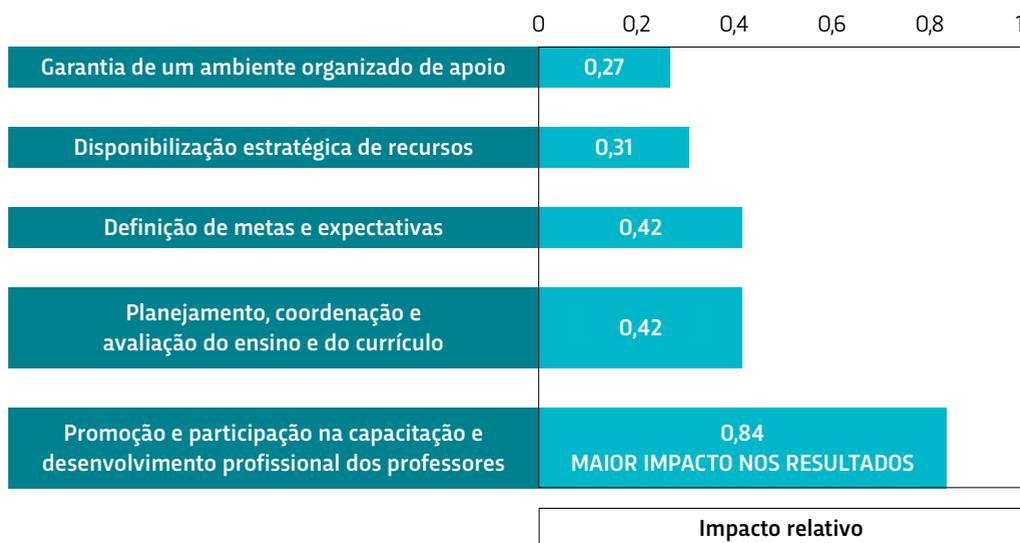
A professora neozelandesa catedrática de Educação Viviane Robinson acredita que os gestores dispostos a aprender com as experiências de seus colegas têm um impacto ainda mais poderoso nos resultados de seus alunos. Ela diz que, quando os gestores se envolvem com seu corpo docente (por exemplo, em um estudo colaborativo sobre as razões pelas quais os estudantes não gostam de determinada matéria), estão aprendendo a identificar o que se deve fazer para que esses problemas sejam resolvidos.

Isso significa que, se os professores vão precisar de diferentes modos de organizar as salas de aula ou se vão deparar com dificuldades trabalhando em equipe, o diretor não só estará consciente desses desafios, mas também se sentirá mais à vontade para ajudar seus colegas a superá-los. Vários estudos citados por Viviane Robinson indicam que os resultados são melhores nas escolas onde os gestores colaboram com seus colegas sobre aspectos do ensino e da aprendizagem.

No próximo gráfico, são elencadas cinco dimensões essenciais da gestão que conduzem a bons resultados. São as seguintes: garantia de um ambiente organizado de apoio (uma exigência mínima); definição de metas; disponibilização dos devidos recursos para atingi-las; planejamento, coordenação e avaliação do ensino e do currículo; e finalmente, a promoção e a participa-

ção na capacitação e desenvolvimento profissional dos professores. Ao fazerem isso, os gestores estão identificando as áreas a melhorar para preencher as lacunas. É aí que as medidas eficazes e decisivas fazem a diferença.

CINCO DIMENSÕES ESSENCIAIS QUE CONDUZEM A MELHORES RESULTADOS PARA OS ALUNOS



Fonte: banco de dados de observação em sala de aula do Banco Mundial; Student-centered leadership, Viviane Robinson, 2011.

Para se engajarem de modo colaborativo com o pessoal docente, os gestores devem possuir um profundo conhecimento sobre as melhores práticas de ensino e saber o que está acontecendo nas salas de aula. Trocas de ideia e perspectivas mais estimulantes acontecem quando os docentes percebem que seus diretores são de fato abertos ao intercâmbio e sabem claramente do que estão falando. Os gestores incapazes de se manifestar com conhecimento não estimulam o desenvolvimento de um ambiente de trabalho e de uma cultura de colaboração efervescente e desafiadora.

Porém desenvolver boas relações profissionais não é suficiente, porque elas nem sempre se traduzem em impactos positivos nos resultados dos alunos. O desafio-chave reside em

construir relações baseadas na confiança mútua e em não fugir de conversas difíceis. Além disso, é preciso estar disposto a levantar questões espinhosas relacionadas à melhoria do ensino e, manter um clima positivo de interação e confiança. Isso exige coragem e diplomacia.

É possível ser franco e honesto e, ao mesmo tempo, acolhedor. Esse é o modelo de gestão convidativo, impulsionado por um forte sentido de propósito moral. Essa convicção leva à construção de comunidades participativas e inclusivas e, conseqüentemente, a um ambiente adequado à aprendizagem bem-sucedida.

Bons diretores usam narrativas poderosas que convencem suas comunidades escolares de que são capazes de alcançar o sucesso. Também falam de maneira convincente e são bons ouvintes. Atendem às prioridades dos outros, tentam integrá-las a seus planos e transformá-las em realidades tangíveis.

Quando for possível, em vez de ordens e instruções, que haja convites – alunos acolhidos por professores simpáticos. Assim, serão mais dispostos a responder às expectativas. Da mesma forma, os professores, valorizados pela equipe gestora, vão se empenhar com mais vigor no projeto educativo.

Ao perceberem a seriedade do diretor no tratamento das preocupações ligadas ao ensino de seus filhos, os pais vão colaborar no reforço da disciplina e da frequência escolar. A abordagem positiva também será aberta e receptiva a críticas.

O desenvolvimento de uma cultura escolar convidativa, resiliente, aberta aos desafios é a mudança – e a mudança trata de uma tarefa imensa, principalmente se a equipe de gestão for limitada em tamanho. Não se pode carregar esse fardo sozinho. É por isso que aumentar a capacidade gerencial por meio da responsabilidade compartilhada é uma das realizações mais impressionantes alcançadas por um diretor, mesmo que seja dependente do compromisso voluntariamente assumido por colegas trabalhando em grupos.

Existe uma abundância de capital social em muitas escolas em que os funcionários possuem o forte sentido de responsabilidade coletiva sobre os resultados. Todos contribuem para que o todo seja maior que a soma das partes.

No entanto, é preciso tomar cuidado para que os talentos e os recursos não fiquem focados apenas internamente. O isolamento é inimigo da melhoria. O modelo em que cada escola funciona como ilha em um mar de competitividade é ineficaz, por mais excelente que seja a escola. É preciso libertar esse capital social e compartilhá-lo entre as escolas na forma de redes, com uma ética de autoaperfeiçoamento contínuo, incentivando uma transformação profunda na mentalidade dos gestores de “nossos alunos em minha escola” para a de “nossos alunos em nossas escolas”.

No noroeste da Inglaterra, ocorre o desenvolvimento de uma experiência nessa direção, na qual centenas de gestores escolares têm formado uma aliança chamada The Cumbrian Alliance System Leaders, no condado de mesmo nome, uma região montanhosa e escassamente povoada. Está emergindo lá uma cultura profissional de apoio e desafio recíproco entre as escolas, em um modelo de liderança sistêmica com forte aposta na transparência e na prestação de contas. Em Cumbria, são priorizadas as demandas de escolas em dificuldades e a partilha de conhecimentos e de boas práticas pela rede inteira.

Uma coisa é certa: qualquer que seja o contexto, na Inglaterra ou no Brasil, quanto maior for a partilha de boas práticas, tanto mais todos os alunos se beneficiarão.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E A EFETIVAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

SÉRGIO ROBERTO GOMES DE SOUZA é diretor da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, do Ministério da Educação. É doutor em história social pela Universidade de São Paulo (USP) e professor adjunto do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Acre (Ufac).

Qual, efetivamente, é a abrangência de um processo de gestão democrática quando se trata da Educação? Essa questão orienta as reflexões deste artigo, que busca resgatar definições legais, resultados de diálogo com as redes e os reflexos desse processo para o estabelecimento do Sistema Nacional de Educação (SNE).

Primeiramente, vale ressaltar um texto produzido pelo Ministério da Educação (MEC), intitulado “Instituir um Sistema Nacional de Educação: a agenda obrigatória para o país” (2015). Nele, encontra-se a concepção de que “os mecanismos democráticos devem estar presentes em todas as estruturas e relações que se estabelecerem no SNE desde a Instituição Educativa com o necessário fortalecimento dos conselhos escolares até o órgão executivo do Município, do Estado, do Distrito Federal e da União”¹.

Com base nessa definição, duas questões são centrais para o debate:

1. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/SNE_junho_2015.pdf>.

Encontrou-se uma enorme desproporção [...] entre a quantidade de horas de trabalho docente que as redes necessitam para viabilizar seu funcionamento e a quantidade de horas efetivamente contratadas

1. A gestão democrática está efetivamente dialogando com perspectivas de mudanças que sejam estruturais e que envolvam diversas instituições e atores e não se restrinjam ao espaço físico, ao espaço institucional da escola?
2. É possível conceber um processo democrático de gestão de uma perspectiva ampla que possibilite a constituição efetiva de espaço de diálogo, de participação efetiva da sociedade, de democratização das informações e de constituição de espaço de decisão?

A Constituição Federal², em seu artigo 206, especificamente no inciso VI, trata da gestão democrática. Estabelece que o ensino será ministrado no Brasil dentro do princípio, do formato da gestão democrática. Se esse é um princípio constitucional, então deve ser considerado como referência no processo de elaboração e constituição de políticas públicas.

No artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/1996), consta que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público, na Educação Básica, de acordo com as 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”³.

2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>.

3. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>.

Diante de todo esse arcabouço legal, merece referência o texto de Carlos Roberto Jamil Cury, que traz a seguinte abordagem ao tratar do princípio da gestão democrática: “A regra legal abre espaço para a autonomia dos entes federados encaminharem a gestão democrática para além do que está definido na Constituição e na LDB. Mas é preciso considerar como sendo pertencentes à gestão democrática os artigos 12, 13 e 15 [que tratam efetivamente sobre participação social e constituição de espaço de diálogo, de monitoramento e de decisão], que implicam um trabalho em equipe de toda a comunidade escolar”⁴.

Tal perspectiva remete ao debate sobre a necessidade de desenvolver o necessário processo de “democratizar a própria democracia”, citando novamente Cury.

DEBATE COM AS REDES

Essas referências são importantes para o debate, bem como os dados coletados pela Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, do Ministério da Educação (Sase-MEC), em oficinas realizadas em municípios dos estados da Bahia, Pará e Rio de Janeiro.

Em 2015, aconteceram dez encontros sobre plano de carreira e remuneração profissional, envolvendo mais de 60 municípios desses três estados. Encontrou-se uma enorme desproporção, por exemplo, entre a quantidade de horas de trabalho docente que as redes necessitam para viabilizar seu funcionamento e a quantidade de horas efetivamente contratadas.

Em um desses municípios, levando em conta o número de turmas e as formas pelas quais eram ofertadas as etapas/modalidades da Educação Básica, chegou-se à conclusão de que a demanda era de 4.830 horas de docência/semana para suprir a necessidade de 22 turmas de Creche, 24 de Pré-Escola, 60 de anos iniciais do Ensino Fundamental, 57 de anos finais do Ensino Fundamental, três de Ensino Médio no campo, 14 de Educação de

4. CURY, Carlos Roberto Jamil. O princípio da gestão democrática na Educação. Disponível em: <<http://www3.ceunes.ufes.br/downloads/2/apmorila-151253Gestaodemocratica.pdf>>.

Jovens e Adultos (EJA), 39 de escolas multisseriadas e quatro de Educação Especial, todas em regime parcial.

Quando se analisou o total de profissionais do referido município trabalhando com as horas docentes contratadas, chegou-se a um número muito superior: 7.230 horas (já calculado um terço dedicado à hora-atividade).

Qual é a relação desse dado com o processo de gestão democrática? A relação está justamente na pergunta inicial sobre a abrangência do conceito que se pretende colocar em discussão. Até que ponto a gestão democrática extrapola os muros da escola e chega à rede, ao sistema de gestão, possibilitando que diálogos como esse sejam desenvolvidos pela comunidade? A sociedade pode participar de discussões como essa, analisando a necessidade de um quantitativo bem mais elevado de profissionais do que a demanda de horas de docência.

Seria até possível partir do pressuposto de que boa parte dessas horas a mais estaria relacionada efetivamente à necessidade de que, além das funções da atividade de docência, as funções de suporte à docência teriam de ser realizadas. Dessa maneira, mesmo acrescentando 25% sobre as 4.830 horas para profissionais alocados em áreas de administração escolar, de coordenação e de supervisão, ainda haveria uma diferença bastante significativa, algo em torno de 1.175 horas contratadas a mais.

É preciso contabilizar em recursos investidos. Essas 1.175 horas, se divididas por contratos de 40 horas, correspondem a

Até que ponto a gestão democrática extrapola os muros da escola [...], possibilitando [...] diálogos [...]? A sociedade pode participar de discussões como essa, analisando a necessidade de um quantitativo bem mais elevado de profissionais do que a demanda de horas de docência

Grande parte dos municípios tem enorme dificuldade de formar equipes com capacidade técnica para desenvolver processos de gestão

29 profissionais, que, remunerados pelo piso salarial do magistério, no valor praticado em 2015, geram um custo mensal de R\$ 56.358,00 e um custo anual de R\$ 916.526,61, ou seja, quase R\$ 1 milhão que a sociedade não sabe, efetivamente, por que está sendo gasto na rede municipal de ensino.

Não se trata de um problema isolado daquele município. É um tema que envolve instâncias diversas, nos âmbitos federal, estadual, municipal, e merece ser desenvolvido para que se perceba a importância de existirem mecanismos efetivos de participação, de diálogo e de monitoramento e controle social.

A RELEVÂNCIA DE UM SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A necessidade de construir um Sistema Nacional de Educação torna oportuno o momento para o debate da gestão democrática, considerando que há um recém-aprovado Plano Nacional de Educação (PNE), com metas e estratégias.

A forma como está definido o financiamento mostra-se cada vez mais ineficaz e gera a urgência de propor, coletivamente, novos referenciais. Isso não significa partir do zero, pois já existem muitos parâmetros que precisam ser revisitados, rediscutidos e, acima de tudo, pactuados dentro da lógica da democratização da Educação pública.

Outro problema diz respeito ao que chamamos de gestão plena. Grande parte dos municípios tem enorme dificuldade de formar equipes com capacidade técnica para desenvolver processos de gestão. Por isso, é necessário que o Ministério da Educação e as próprias secretarias estaduais ofertem cada vez mais processos claros de assessoramento técnico e acompanhamento para fortalecer esses entes federativos.

A necessidade de novos aportes financeiros para a Educação pública [...] poderia ocorrer juntamente com a revisita a processos de responsabilidade, responsabilização e aprimoramento dos mecanismos de participação, decisão e controle social

Em apenas cinco dos 60 municípios nos quais foram desenvolvidas as oficinas mencionadas havia controle dos recursos financeiros. A gestão do recurso destinado à Educação era feita pela Secretaria de Educação.

Nesses municípios, não apenas os gestores não realizavam o controle sobre os recursos, como demonstravam dificuldade para saber a origem da verba que financia a Educação Básica. Muitos não sabiam detalhes básicos do funcionamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Ou seja, não existe democratização de informação.

Não se pode pensar em gestão democrática de uma perspectiva de monitoramento, de acompanhamento e de supervisão apenas da ação do professor. É preciso extrapolar os muros da escola, para que isso se torne algo inerente ao sistema, cuja gestão também precisa ser avaliada. Esse processo ajudaria mesmo a romper determinadas resistências a processos de avaliação e acompanhamento.

Sem dúvida, é muito importante existirem processos de monitoramento e supervisão da escola. Mas, quando 30% da rede é composta por profissionais de contrato precário, monitora-se de qual perspectiva? Certamente, nesse cenário, serão enfrentadas dificuldades de implementação de políticas de formação continuada, por exemplo.

Por tudo isso, é tempo de União, estados e municípios desenvolverem processos intensos de debate com a sociedade civil

organizada. A sociedade precisa participar dessas discussões, ajudar na construção de um Sistema Nacional de Educação.

O país vive, em 2015, o momento rico que é a implantação do PNE. Agora, é possível que a sociedade contribua para a constituição de novas perspectivas de desenho e implementação de políticas públicas voltadas para a Educação.

A necessidade de novos aportes financeiros para a Educação pública, com a definição e a pactuação coletiva de um custo aluno/qualidade como novo referencial para as políticas de financiamento, como está proposto no PNE, poderia ocorrer juntamente com a revisita a processos de responsabilidade, responsabilização e aprimoramento dos mecanismos de participação, decisão e controle social.

**DIÁLOGO COM
EXPERIÊNCIAS
INTERNACIONAIS
E NACIONAIS**

A EDUCAÇÃO EM ONTÁRIO, CANADÁ: PREPARAR GERAÇÕES PARA DESAFIOS PLANETÁRIOS

MARY JEAN GALLAGHER foi vice-ministra da Educação da Província de Ontário, Canadá. Foi presidente do Conselho de Administração da Educação de Ontário (2006-2007).

Ao longo da última década, verificou-se uma grande melhoria de desempenho do sistema escolar de Ontário, uma das dez províncias do Canadá. As crianças estão aprendendo mais, os educadores estão ensinando melhor, os diretores estão desenvolvendo melhor seu papel de líderes educacionais, os líderes distritais conhecem melhor suas funções e o Ministério da Educação aprende também.

Quando o atual governo de Ontário foi eleito pela primeira vez, em 2003, somente 54% das crianças da província atendiam aos padrões desejados de domínio de leitura e matemática. Em 12 anos, esse índice aumentou para 72% dos alunos. Além disso, apenas 68% dos estudantes concluíam o Ensino Médio no período adequado. Agora, o indicador subiu para 84%.

Ontário já havia estabelecido padrões elevados, acima dos exigidos pelo Program for International Student Assessment (Pisa), avaliação na qual o Canadá posiciona-se em quinto lugar entre os países participantes.

Com o progresso, os resultados da província alcançaram destaque mundial. No relatório desenvolvido pela consultoria

internacional McKinsey intitulado *Como os melhores sistemas escolares do mundo continuam melhorando*, Ontário passou de “bom” para “muito bom” entre 2003 e 2009 e agora está transitando de “muito bom” para “excelente”.

Esse é apenas um exemplo entre diversos outros que podem ser elencados. Quer se olhe para as diferentes etapas escolares, para as populações pobres, para as comunidades de imigrantes ou para a Educação Especial, os índices de crescimento se mostram expressivos.

Por exemplo: antes de 2003, em mais de 700 das 4 mil escolas primárias, menos de um terço dos alunos correspondia aos níveis de leitura esperados. Muitas dessas unidades de ensino estavam localizadas em áreas com elevada proporção de população pobre ou atendiam comunidades com muitos imigrantes. A intervenção mais direta nessas escolas, realizada em parcerias com as próprias unidades de ensino, provocou uma drástica mudança: hoje apenas 63 escolas têm menos de 50% de seus estudantes não conforme com tais padrões.

Por fim, na Educação Especial também houve avanços consideráveis. Em 2003, Ontário tinha apenas 12% das crianças com deficiência dentro das expectativas em leitura previstas para ano 6. Hoje são 46% – e com as mesmas expectativas de todos os demais.

Isso mostra que as escolas e os professores podem, sim, fazer milagres, assegurando que todo e qualquer aluno possa aprender mais e ir além da expectativa colocada para ele.

ESTRUTURA E VALORES DO SISTEMA EDUCACIONAL DE ONTÁRIO

O Canadá é um país grande do ponto de vista geográfico, com mais de 1 milhão de quilômetros quadrados, mas uma população relativamente pequena. São 33 milhões de pessoas, 40% delas vivendo em Ontário. Nessa província, há 4 mil escolas de Ensino Fundamental e 900 escolas secundárias, com 2 milhões de alunos, 122 mil professores e 7,6 mil diretores e vice-diretores.

A Educação começa aos 4 e 5 anos, na Educação Infantil (*Childhood Education*), em tempo integral, seguida por oito anos

As escolas e os professores podem, sim, fazer milagres, assegurando que todo e qualquer aluno, possa aprender mais e ir além da expectativa

de Ensino Primário (*Elementary e Middle School*). Aos 14 anos, os jovens vão para a Educação Secundária (*Secondary School*), definida em quatro anos, e depois para a aprendizagem profissional, Ensino Superior (*College e University*) ou diretamente para o mundo do trabalho.

O sistema educacional canadense não está estruturado em uma base nacional, organizando-se como uma confederação, com as etapas primária e secundária sendo responsabilidade das províncias.

Quase todas as crianças em Ontário frequentam a escola pública. Menos de 5% da população estuda em instituições privadas, geralmente por motivos religiosos muito específicos. Há uma grande diversidade nas salas de aula – mais de 25% dos alunos provêm de famílias de imigrantes e entram na escola sem falar inglês ou francês, as duas línguas oficiais da província.

Ontário quer que seus cidadãos sejam bem-sucedidos em termos pessoais e produtivos em termos econômicos para que possam construir e sustentar uma família e ter uma vida boa. Busca também que sejam cidadãos participativos e engajados politicamente, porque valoriza a paz, a prosperidade e os cuidados de uns para com os outros. Percebeu-se que neste mundo em que economia, paz e sustentabilidade se tornam desafios planetários, o recurso mais importante para liderar esse futuro é o capital humano.

A REFORMA EDUCACIONAL

A reforma educacional de Ontário começou em 2003, com o estabelecimento de três objetivos: atingir a excelência, assegurar a equidade e valorizar a confiança pública.

Em 2014, foi acrescentada uma quarta meta, ligada à promoção do bem-estar: todas as crianças e estudantes desenvolverão melhor saúde mental e física, um sentido de autoestima e de pertencimento e habilidades para fazer escolhas positivas.

Ter poucas metas é um pressuposto para conseguir introduzir reformas bem-sucedidas. Afinal, não se pode ter sucesso quando se tenta mudar muitos aspectos ao mesmo tempo. É preciso escolher o que é mais importante para alavancar o resultado esperado.

Ontário possui um currículo provincial¹ comum desde 1980, revisto a cada cinco anos com base em pesquisas e evidências. Entre a Educação Infantil e o ano 6, o documento é organizado por ano escolar. Entre os anos 7 e 12, trabalha-se por assunto.

O currículo define as expectativas de aprendizagem para todas as escolas, mas os distritos podem adicionar 10% de conteúdos locais. Trata-se de um documento compulsório e consistente para todos os estudantes, que identifica os conhecimentos e as habilidades que os alunos têm de demonstrar no final de cada ano ou curso, mas não determina recursos de aprendizado, atividades, livros escolares nem métodos de ensino.

O documento também incorpora estudos científicos e evidências sobre as melhores estratégias de ensino. Por exemplo: a disciplina de matemática era uma preocupação da província, pois os indicadores de desempenho não melhoravam conforme o esperado. Analisando o currículo, foram reunidas referências de pesquisas internacionais mostrando qual deveria ser a sequência apropriada de áreas e matérias, e como elas deveriam ser abordadas para melhorar a aprendizagem.

A definição do currículo geral acontece com base em um processo intenso de consulta com a participação de alunos, pais, professores, sindicatos e outros representantes da comunidade, nas diferentes regiões da província. As contribuições são organizadas em um documento público, que também é abastecido on-line.

Embora a revisão aconteça a cada cinco anos, há espaço para a introdução de questões que as províncias considerem relevan-

1. Disponível em: <<http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary>>.

tes. Durante um período de recessão, por exemplo, a Educação financeira foi identificada como necessidade, e foram incluídos recursos para apoiar a introdução dessa temática no currículo.

O SISTEMA DE AVALIAÇÃO

O Ministério da Educação define os padrões orientadores das ações de avaliação. Esses parâmetros estabelecem que as práticas avaliativas devem ser regidas por políticas ministeriais orientadas para o sucesso progressivo do aluno e precisam estar em grande parte baseadas no trabalho do professor em sala de aula. A avaliação formativa em curso é realizada pelos docentes a partir de suas observações e testes dos estudantes em suas aulas.

Há também avaliações baseadas no currículo comum que abrangem toda a província. Desenvolvidas e corrigidas de modo independente, devem ter resultados transparentes, públicos e publicados.

O sistema de avaliação de Ontário foca língua e matemática. Isso, porém, não ocorre por se acreditar que essas áreas sejam as únicas a serem avaliadas. Se uma criança não lê ou não escreve, ou se não usa as ferramentas da matemática em um alto nível, estará incapacitada para a vida. Por isso, o sistema educacional deve avaliá-las e saber qual é seu desempenho, e os professores têm de ser capazes de intervir apropriadamente para que todas cheguem lá.

Nos anos 3 e 6, o sistema educacional de Ontário avalia leitura, redação e matemática. No ano 9, os alunos fazem um teste de matemática e, no ano 10, o foco é no domínio da escrita. Essa última prova é exigida para que o estudante se forme – exatamente para que haja tempo de a escola intervir.

Vale lembrar que as estatísticas sobre o desempenho nas avaliações englobam todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais. Há um número muito limitado de estudantes (cerca de 3%) que podem ser isentados da prova, mas seus professores devem apresentar evidências de que o exame seria totalmente inapropriado a seu progresso edu-

cacional. A porcentagem de isentos caiu com o passar dos anos, pois as escolas aprenderam que podem obter informações que ajudam no desenvolvimento educacional desses estudantes.

As escolas necessitam de dados precisos e de indicadores de sucesso. Todos os resultados das avaliações educacionais de Ontário são publicados on-line desde os anos 1990.

As informações da avaliação são trabalhadas para buscar a melhoria de desempenho de grupos específicos de alunos, como no caso das diferenças entre meninos e meninas, dos imigrantes, dos estudantes com dificuldades de aprendizagem. Os professores podem, então, se preocupar individualmente com os alunos em sala de aula.

Ontário conta com um programa de suporte focado para que cada escola realize um planejamento de melhoria baseado no documento *School Effectiveness Framework* (estrutura para a efetividade da escola, em tradução livre), que traça estratégias com base nas necessidades identificadas no âmbito da unidade.

O objetivo é apoiar a instituição para que construa seu plano de melhoria. Não se trata de um documento de muitas páginas, um grande livro de boas intenções. São planos curtos, com os poucos pontos que serão trabalhados ao longo do ano para atingir os objetivos traçados.

Ao mesmo tempo, o Ministério da Educação ajuda os distritos escolares a produzir seus planos. As escolas são convidadas a dizer quem são seus alunos e quais são suas necessidades, e assim são definidos os objetivos para os anos seguintes.

O programa prevê a participação das equipes das unidades, incluindo os diretores e supervisores, em oportunidades de aprendizado em redes formais e informais locais.

LIDERANÇA, CAPACITAÇÃO E ENGAJAMENTO

Em Ontário, escolas não são fechadas, nem professores e diretores são demitidos quando uma unidade não melhora como deveria. Trabalha-se para criar as condições que permitam que esses profissionais compreendam que podem fazer diferença para os alunos e como podem fazer isso.

O investimento em formação de lideranças representa um dos pontos principais para que as reformas sejam bem-sucedidas. Esse conceito de liderança deve ser compreendido em três níveis:

1. no Conselho Escolar Distrital, na implantação de políticas e no monitoramento do sistema;
2. na escola, que precisa estar estruturada para ter eficiência e efetividade;
3. nas salas de aula, que necessitam de educadores engajados.

Para se tornarem elegíveis ao posto de diretor em Ontário, os professores devem possuir mestrado e pelo menos cinco anos de experiência profissional bem-sucedida. Além disso, devem participar de um treinamento específico para as lideranças escolares desenvolvido pela província, uma iniciativa realizada por universidades e outras entidades certificadoras para esse propósito. Os programas abordam ensino, aprendizado e liderança. O primeiro foca o currículo e a pedagogia, para que os futuros líderes compreendam o processo educativo dentro da escola e possam garantir que o ensino de qualidade seja entregue. A segunda parte inclui liderança e supervisão, para assegurar que as habilidades básicas de um gestor estejam presentes, pois deverão orientar suas equipes.

No que se refere à formação de professores, todo docente precisa ter bacharelado de uma universidade e possuir uma certificação adicional de ensino do College of Teachers² (colégio de professores), regulado pelo governo da província. Essa qualificação inclui dois anos de um treinamento adicional em um programa de universidade que está sujeito a avaliações de credenciamento do College of Teachers.

Após a formação inicial, é preciso assegurar o aprimoramento contínuo dos educadores, preparando-os para serem criativos

2. Criado em 1997, certifica professores que desejam trabalhar no sistema público de Educação de Ontário. A instituição estabelece normas de prática e conduta e credencia programas de formação de professores, entre outras funções. Mais informações em: <<http://www.oct.ca/home.aspx>>.

e inovadores. Para todos os professores, Ontário oferece desenvolvimento profissional em áreas nas quais tenham interesse por um apoio adicional.

Todos sabemos que a melhor sala de aula é aquela cujo professor domina a matéria, conhece o currículo e as expectativas de aprendizagem para seus alunos e consegue avaliar precisamente em que etapa cada um deles se encontra no caminho da aprendizagem. Esse professor certamente terá uma gama de estratégias e abordagens educacionais para ensinar sua disciplina, de maneira tão precisa que poderá utilizar estratégias educacionais diferentes para cada indivíduo.

Outro ponto importante de nosso programa de formação dos educadores é o robusto sistema de troca de práticas pedagógicas. Todas as escolas recebem recursos adicionais para que seus profissionais estabeleçam redes com outros professores, visitem outras unidades e tenham tempo de desenvolver projetos colaborativos com instituições de ensino diversas. Vale lembrar que o Ministério da Educação identifica as escolas que estão melhorando seu trabalho nas diferentes categorias para serem modelos potenciais para as demais.

Por fim, estão disponíveis na internet vídeos sobre as melhores práticas pedagógicas que foram pesquisadas em âmbito internacional. Os programas trazem entrevistas com professores e alunos e incluem o registro interno das salas de aula, pois os docentes precisam ver o conhecimento em ação.

Ao final de tudo, portanto, trata-se da liderança, do papel do diretor e dos professores de sustentar o alto nível de aprendizado das crianças. Por isso, em qualquer contexto, é preciso construir as competências profissionais da equipe escolar.

Todo o sistema educacional de Ontário é custeado por um modelo de financiamento que representa cerca de 20% do orçamento da província – algo como 24,8 bilhões de dólares canadenses (R\$ 65,67 bilhões em junho de 2016), em 2014-2015.

A província assegura a totalidade dos recursos, financiando diretamente os distritos escolares com uma quota básica, acrescida de um valor por aluno. Além disso, há fundos adicionais alocados com base no número de escolas, distância, condição social dos estudantes, programas específicos direcionados à

Educação Especial e com base na necessidade de apoio na gestão de mudanças.

Os distritos têm autonomia em relação às alocações para as escolas e à priorização dos recursos, com exceção de restrições em algumas áreas, conforme prioridades ministeriais e condições específicas, como Educação Especial.

CONCLUSÃO

A experiência de Ontário coloca em relevo, portanto, alguns pontos essenciais. Primeiramente, representa um fator de sucesso a definição de um conjunto pequeno de metas a ser perseguido com foco, de modo consistente e planejado.

A ênfase na equidade é uma das metas estabelecidas. Significa que cada uma de nossas crianças tem o direito de ser preparada para um futuro melhor e para o exercício pleno de uma cidadania ativa, que inclui o trabalho, a participação social e o bem-estar. É responsabilidade da escola criar as condições para que todos os estudantes obtenham sucesso na aprendizagem e alcancem resultados positivos.

O bem-sucedido sistema de Ontário aposta, também, na elevação de expectativas – seja do sistema sobre as escolas, seja dos professores sobre os alunos. As escolas e os professores podem fazer milagres. Podem conseguir que todo e qualquer estudante possa aprender mais, para além da expectativa colocada para ele.

Isso requer um investimento consistente na formação das equipes escolares, com preparação específica para os líderes, um perfil claro de gestor e apoio permanente para o desenvolvimento profissional do professor.

Por fim, nada disso acontece se não houver confiança da população no sistema público de Educação. Os cidadãos de Ontário confiam em um sistema educacional financiado publicamente que ajuda a desenvolver novas gerações de cidadãos seguros e capazes e que se importam com os outros.

MELHORANDO A APRENDIZAGEM COM DADOS E ANÁLISE: A EXPERIÊNCIA DA AUSTRÁLIA

BARRY MCGAW foi presidente do Conselho de Administração da Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (Acara) de 2009 a 2015. Exerceu papel primordial na implantação do currículo nacional australiano. Também foi diretor de Educação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Os dados de avaliação educacional pertencem à sociedade, não apenas aos governos e às escolas. A informação deve ser acessível e clara para todos e permitir o acompanhamento da evolução do trabalho realizado pelas unidades ao longo do tempo. Esse é um dos principais legados do processo de construção do sistema de avaliação educacional da Austrália.

Até meados da década de 1980, pais e sociedade civil em geral duvidavam da validade dos resultados das avaliações educacionais, porque a maioria das escolas e dos professores não tinha um amplo quadro de referência dos próprios alunos. Os dados recebidos pelas famílias não permitiam comparações com outras escolas australianas ou análises de progresso dos filhos, em comparação com a população de estudantes. A mudança começou em 1989 com a introdução, em um dos estados, de avaliações em língua e matemática de todos os alunos dos graus 3 (entre 8 e 9 anos de idade) e 6 (entre 11 e 12 anos de idade).

Os outros estados e territórios seguiram a tendência e, em 2007, o Conselho de Ministros da Educação decidiu que todos usariam os mesmos testes e avaliariam universalmente

os alunos em língua e matemática nos graus 3, 5, 7 e 9. Os pais passaram a receber informações sobre o desempenho de suas crianças em escalas de desenvolvimento nas quais também foi incluída informação sintética sobre as performances de todos os estudantes. De início, as comparações sobre o desempenho escolar foram fornecidas apenas a diretores e funcionários nas escolas. A partir de 2010, no entanto, esses dados foram disponibilizados publicamente.

Tornar públicas as informações, de maneira clara e útil, foi um passo decisivo para a consolidação do sistema de avaliação da Austrália. Em paralelo a esse desenvolvimento, os estados e territórios chegaram a um acordo com o governo sobre o desenvolvimento e a implementação de um currículo nacional. O Conselho de Ministros também definiu metas para o país.

Como fruto desse processo, todos os australianos podem ter acesso aos resultados pedagógicos das escolas, fazer comparações ponderadas entre unidades com realidades semelhantes e analisar trajetórias individuais de alunos, com grande riqueza de detalhes.

O objetivo deste artigo é mostrar como o sistema de informações dos resultados escolares se estruturou ao longo do processo, de modo que pais, educadores e equipes gestoras das escolas se apropriassem dos dados das avaliações, induzindo a melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem.

Esse sistema de informações vai além da publicação dos resultados. Inclui um conjunto de ferramentas que permite comparações entre o desenvolvimento individual dos alunos, de grupos de estudantes e de escolas com características semelhantes, bem como relaciona o acesso a recursos para os professores usarem no aprimoramento do trabalho pedagógico.

CONTEXTO

A Educação regular na Austrália divide-se em uma etapa de Ensino Básico, com sete de duração, um deles de Educação Infantil e seis anos de Educação Primária. Seguem-se mais seis anos de Educação Secundária. Os anos letivos correspondentes aos graus

11 e 12 preparam os alunos para as duas opções pós-secundário possíveis: o Ensino Profissionalizante e a universidade. A frequência à escola é obrigatória em todo o país, da Educação Infantil até o 10º grau.

O sistema educacional australiano é predominantemente público. As chamadas *Government Schools* (escolas governamentais) atendem aproximadamente 65% dos alunos. A Educação privada é provida por instituições de ensino religiosas católicas e por escolas independentes, muitas delas estabelecidas por outras comunidades religiosas. Todas as escolas não governamentais recebem o mesmo nível de financiamento.

À semelhança do Brasil, a Austrália se constitui como um sistema federal, no qual as responsabilidades da Educação escolar são atribuição de cada um dos seis estados e dois territórios. Há oito sistemas de ensino, portanto, que se organizam com elevado grau de autonomia.

O governo australiano articula entre as diferentes esferas administrativas uma plataforma nacional que define direções para o futuro da Educação do país. Nesse sentido, ocupam posições relevantes o Conselho Ministerial de Educação, responsável pelas referências que devem orientar as políticas de todos os estados e territórios, e o Conselho de Governos Australianos (Coag).

Foi o Conselho Ministerial de Educação que emitiu, em 2008, a Declaração de Melbourne, na qual todos os estados e territórios enumeraram os principais desafios a serem enfrentados nos próximos anos para manter um ritmo de desenvolvimento que permita oferecer uma boa qualidade de vida às futuras gerações. Os temas abordados vão desde o protagonismo da Índia e da China no continente asiático e a importância das tecnologias até a necessidade de criar novos ambientes sociais e culturais que respondam às complexidades desta época.

Desde que a declaração foi publicada, todos os estados e territórios australianos, a despeito das trocas de ministros e governantes, seguem as diretrizes curriculares acordadas. Elas definem o que deve ser feito em 80% do tempo em cada escola do país.

O marco contextual que serviu de cenário para a Declaração de Melbourne é a Agenda Nacional da Produtividade, acordada

Os dados de avaliação educacional pertencem à sociedade, não apenas aos governos e às escolas. A informação deve ser acessível e clara para todos e permitir o acompanhamento da evolução do trabalho realizado pelas unidades ao longo do tempo

pelo Coag. A iniciativa tem como missão iniciar, desenvolver e avaliar a implementação de reformas políticas que sejam de relevância nacional e que, por isso mesmo, pressupõem a colaboração de todas as esferas de governo.

A agenda pretende aumentar a produtividade do país, a participação da força de trabalho da população e a mobilidade geográfica. Busca ainda assegurar objetivos mais amplos relacionados à melhoria de serviços para a comunidade, como a inclusão social para superar as desigualdades sofridas pelos aborígenes australianos e a promoção da sustentabilidade ambiental.

Com base na Declaração de Melbourne, dois objetivos gerais foram traçados. O primeiro determina que as escolas australianas promoverão a equidade e a excelência. O segundo estabelece que todos os jovens do país deverão ser aprendizes exitosos, indivíduos confiantes e criativos e cidadãos ativos e informados.

Para o sucesso desses objetivos, os governos firmaram um marco comum para a reforma educacional, o Acordo Nacional de Educação (NEA, na sigla em inglês). Ele estabelece três metas que orientam todo o processo e tomam por base a escolaridade medida em 2012:

- até 2020, aumentar para 90% a obtenção do diploma do Ensino Médio ou equivalente;
- em uma década, reduzir pela metade a distância entre estudantes aborígenes e não aborígenes em leitura, escrita e matemática;

- até 2020, diminuir ao menos à metade a distância entre estudantes aborígenes e não aborígenes na conclusão do Ensino Secundário ou equivalente.

A AVALIAÇÃO AUSTRALIANA

O quadro atual da Educação australiana guarda estreita correlação com a implantação de novas políticas de avaliação, iniciada ainda na década de 1980. A Austrália tem participado de avaliações educacionais internacionais, conduzidas pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), desde os anos 1960, e posteriormente participado do Program for International Student Assessment (Pisa), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O programa nacional de avaliação começou a ser implantado em 1989, com o NSW Basic Skills Testing Program, de maneira amostral e por adesão paulatina dos estados e territórios. Entre 1996 e 2007, foram empreendidos estudos para a construção de uma escala comum, e, em 2008, mesmo ano da Declaração de Melbourne, foi lançado o Programa Nacional de Avaliação: linguagem e matemática (Naplan, na sigla em inglês).

O Naplan envolve todos os alunos dos 3º, 5º, 7º e 9º graus, que são avaliados nas duas disciplinas. Há também avaliações trienais, realizadas por amostragem, nas áreas de alfabetização em tecnologia da informação e comunicação, formação cívica e cidadania (nos 6º e 10º graus) e alfabetização científica (no 6º grau).

Entre as inovações do sistema de avaliação australiano está o uso de uma metodologia adaptativa, que articula estágios comuns e etapas diferenciadas, conforme os resultados obtidos

O sistema foi concebido para estimular a participação dos alunos, na medida em que todos preservam o sentimento de algum grau de sucesso

pelos alunos. O sistema misto, que hoje utiliza plataformas digitais e não digitais, permite que o estudante responda a questões com distintos graus de dificuldade de acordo com quão bem se desempenha nas seções do teste.

O sistema foi concebido para estimular a participação dos alunos, na medida em que todos preservam o sentimento de algum grau de sucesso. A primeira parte da avaliação (primeiro terço) é comum e de baixa dificuldade. A partir daí, eles são direcionados para itens adequados a seu nível de aprendizagem. Ainda que façam provas diferentes, a metodologia adotada permite que seus resultados sejam comparados em uma mesma escala.

Todos podem ser avaliados com precisão, sem que se desperdice tempo com testes demasiadamente difíceis ou fáceis, que informam pouco sobre o nível de proficiência. Assim, é possível obter medidas precisas para todos os alunos, porém particularmente para os de elevado e baixo desempenhos, faixas que têm menor exatidão de medida quando são aplicados os mesmos testes.

Outro ganho importante é a rapidez do processo, já que o retorno das informações para a escola e para as famílias acontece em um tempo muito curto.

Por fim, o modelo adotado possibilita que se contorne um problema conhecido dos exames padronizados – a tendência de que escolas e professores concentrem seu trabalho “treinando” os alunos para que respondam corretamente aos testes. Nesse caso, as questões não são previsíveis e, se a escola quer preparar de fato o estudante para a avaliação, deve fazer com que todo o currículo seja revisto, oferecendo uma experiência rica nas áreas avaliadas.

Além disso, o governo australiano oferecerá também recursos complementares para que as escolas elaborem as próprias provas, a seu tempo, inclusive com a possibilidade de comparação com resultados nacionais.

A DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

Além de suas características metodológicas, um dos importantes avanços do sistema de avaliação australiano é a preocupação em gerar informações para a sociedade. O princípio não é o da

[...] um dos importantes avanços do sistema de avaliação australiano é a preocupação em gerar informações para a sociedade. O princípio não é o da responsabilização, mas o de estabelecer evidências para apoiar o trabalho dos professores e das escolas

responsabilização, mas o de estabelecer evidências para apoiar o trabalho dos professores e das escolas.

Os resultados são disponibilizados a todos por meio da ferramenta virtual My School (www.myschool.edu.au). Outros sistemas, como o School Measurement, Assessment and Reporting Toolkit (Smart), desenvolvido em Nova Gales do Sul, oferecem às escolas uma capacidade analítica, análise detalhada de seus dados, possibilitando a identificação dos pontos fracos que precisam ser corrigidos nos níveis da unidade e do aluno e, em seguida, a localização dos recursos necessários para alcançar a superação dos desafios.

A história do My School começa em 2008, quando o Conselho de Ministros da Educação concordou em introduzir a comunicação pública sobre o desempenho das 10.500 escolas da Austrália. Os resultados podem ser consultados por meio do nome da unidade, do bairro, da cidade e do código postal, entre outras formas. Cada uma das instituições de ensino possui uma página própria dentro do site onde se concentram todas as informações sobre ela, tais como o número de alunos e professores e distribuição por quartis de desempenho nas avaliações nacionais.

No My School, é disponibilizada a série histórica de resultados desde 2008. Os dados são apresentados em cada domínio testado, como leitura, escrita, ortografia, gramática, e em cada uma das séries escolares nas quais as avaliações foram realizadas. Os dados são atualizados anualmente e apresentados em gráficos que facilitam a visualização e a compreensão das infor-

mações. Os pais podem conhecer o desempenho das escolas de seus filhos, bem como compará-lo com a média nacional ou de outras instituições. Podem também interpretar melhor os relatos individuais recebidos sobre o desempenho dos próprios filhos. Os professores analisam o resultado dos alunos, em seu grupo-classe ou escola.

Vale lembrar que as informações disponíveis no My School incluem os recursos financeiros, o que permite também discutir publicamente os critérios de dotação orçamentária para as escolas, em especial as que precisam de maior apoio.

Veja a seguir a tela de entrada do perfil da escola Indooroopilly State School.

Indooroopilly State School, Indooroopilly, QLD

School summary
Indooroopilly State School was established in 1883 and is located in the eastern suburbs of Brisbane approximately 10km from the CBD. The school values its history and traditions and is proud of its school achievements. It is well supported by a committed Parents & Citizens Association. Students are taught the value and significance of personal best and of giving something back - not only to the school but also to the community. The school caters for approximately 850 students from a diverse, multicultural and predominantly high socio-economic background. Our school curriculum is organised into learning Areas. It offers a wide number of extra-curricular activities and programs including early years, middle school, after and before school, learning support, school projects, chess, inter-school sports, swimming, drama, electronics, instrumental music, drama, "No Car Day" (special days), Bully-buster, group fitness and READ Day (once a fortnight) etc. Though the school has a high number of gifted students the curriculum focus is on excellence in all aspects of student development.

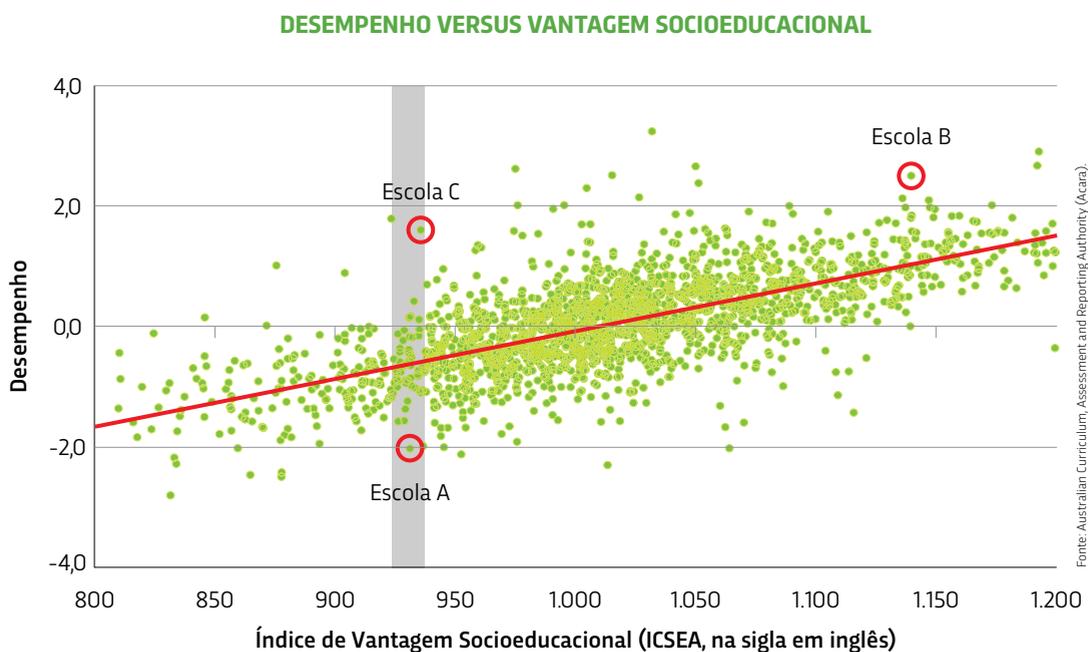
2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
School staff 2015							
School sector		Primary		Total of Certified, Basic Education Advantages (CEBA)		1666	
School type		Primary		School (CEBA) open		1666	
Year range		Prep-6		Average ICSEA score		5.00	
Total enrolments		881		Enrolment information			
Location		Metropolitan		Enrolment information			
School staff 2015							
Teaching staff		81		Distribution of teaching staff			
High time equivalent teaching staff		62.9		Male/Female		75% / 25%	
Non-teaching staff		31		Female/Non-Female		20% / 80%	
Full time equivalent non-teaching staff		12.3		Part-time/Full-time		20% / 80%	
School finances 2014							
Total net recurrent income		\$5,490,630		Total recurrent income		\$5,490,630	
Per student net recurrent income		\$6,244		Per student recurrent income		\$6,244	
Total capital expenditure		\$27,715		Total capital expenditure		\$27,715	
Links							
School website		Indooroopilly State School		Department of Education and Training website		Department of Education and Training	
School enrolment information		Indooroopilly State School		Department of Education and Training website		Department of Education and Training	

A plataforma My School possibilita também comparações com outras escolas governamentais (públicas) e não governamentais com estudantes de origem social semelhante, por meio do indicador denominado Índice de Vantagem Socioeducacional. Esse índice foi criado pela Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (Acara), organismo responsável perante o Conselho de Ministros da Educação com representatividade de 50% do governo nacional e 50% dos es-

tados e territórios, cada um contribuindo proporcionalmente a sua população.

O parâmetro designa o nível educacional dos pais e suas ocupações atuais. Portanto, parte do princípio de que, para conhecer de fato o valor agregado do trabalho realizado por uma escola, é preciso considerar o *background* familiar dos alunos.

Observando o gráfico abaixo e considerando a média 1.000 e o desvio-padrão 100, é possível ter uma visão da importância desse indicador. Quanto mais avançada está a escola à direita, isto é, quanto maior em Índice, Vantagem e Socioeducacional que apresenta, melhor seu desempenho.



As escolas B e C apresentam desempenho superior à média de escolas com estudantes de nível socioeducacional semelhante, enquanto a escola A apresenta clara defasagem. Uma leitura imediatista poderia levar à conclusão de que a escola A poderia aprender com as experiências das escolas B e C. No entanto, seria improvável que a escola A observasse as experiências da escola B como relevantes, pois seus alunos vêm de lares muito mais favorecidos. O site My School, da Acara, fornece comparações apenas

entre escolas com o mesmo nível de vantagem socioeducacional. A escola C estaria no grupo de comparação da escola A, mas não no conjunto de B.

Com base nesse indicador, torna-se possível identificar unidades que vêm conseguindo efetivamente alcançar melhores resultados no trabalho com alunos de baixa vantagem socioeducacional e apoiar as que não estão conseguindo resultados que poderiam ser esperados.

Além do My School, as escolas do estado de Nova Gales do Sul podem contar também com o portal Smart, que possibilita a comparação de resultados com os de quaisquer outras unidades, assim como a criação dos próprios grupos de comparação com relação às médias nos exames nacionais (alguns outros estados também oferecem suportes de comparação para suas escolas).

Com essa ferramenta, as unidades conseguem um olhar detalhado sobre o desenvolvimento de cada aluno, avaliando o desempenho em cada item que compõe a avaliação e, ao mesmo tempo, acessando estratégias que poderiam ser utilizadas para reverter as defasagens encontradas. Por meio do portal, escolas e educadores compartilham experiências e estratégias de trabalho bem-sucedidas, em contextos semelhantes de atuação.

CONCLUSÕES

Ao longo do processo de implantação do Naplan, foi possível perceber que há muitas estratégias diferentes para aprimorar a aprendizagem.

Um primeiro ponto é a importância da construção de um currículo nacional, que é possível mesmo em um país caracterizado por ser uma federação com grande autonomia de estados e territórios.

A qualidade dos instrumentos de avaliação mostra-se também fundamental. A tecnologia possibilita a construção de testes padronizados adaptativos, ou seja, que respondam a diferentes perfis de alunos.

A adoção de parâmetros que permitem a comparação de escolas que atuam com perfis semelhantes de alunos – nesse caso,

o índice de vantagem socioeducacional – abre caminho para a compreensão do efeito exercido pelas escolas. Amplia, assim, as possibilidades de intervenção dos gestores de políticas públicas e do compartilhamento espontâneo de estratégias bem-sucedidas entre os educadores.

A experiência australiana ressalta a importância da devolução dos resultados para a sociedade, em um exercício de transparência democrática e participação. A chave principal é o uso dos dados de desempenho dos alunos para avaliar seu progresso e iluminar deficiências, com links imediatos para estratégias de ensino que ajudem a revertê-las.

Em sua formação inicial, os professores não aprendem a analisar as informações oriundas de processos de avaliação. É preciso, portanto, capacitá-los para que aprendam a interpretar e a utilizar as informações geradas pelo sistema de avaliação. O mesmo raciocínio vale para os alunos, que devem aprender a entender os dados da maneira correta.

Por fim, sempre cabe a observação: de que modo a mídia trabalhará essas informações abertas ao público? E os rankings? Evidentemente, na Austrália também existia esse receio. Empreendeu-se um esforço de criação de uma agenda positiva, incluindo a visita frequente de representantes do governo a órgãos de comunicação, para explicar a melhor forma de utilizar e divulgar as informações. Hoje, quase todos os veículos de imprensa australianos compreenderam a importância de utilizar critérios de comparação equilibrados e aprenderam com esse processo. Nos últimos anos, o relatório teve como foco as escolas com melhoria acentuada.

AUTONOMIA: CONCEITO-CHAVE DA REFORMA EDUCACIONAL NA INGLATERRA

SIR MICHAEL WILSHAW é inspetor-chefe do Office for Standards in Education (Ofsted). Foi professor por 43 anos, 26 deles atuando como diretor em escolas secundárias de Londres, Inglaterra.

O Reino Unido era visto, nas décadas de 1960, 1970 e 1980, como um paciente doente da Europa. Graves questões econômicas, problemas com a Irlanda do Norte e dificuldades sociais em Londres são exemplos dos desafios enfrentados naquele período. Um dos primeiros-ministros da época, Edward Heath, chegou a dizer que o Reino Unido era “ingovernável”.

A Educação na Inglaterra, uma das quatro nações constituintes do Reino Unido, não ficava imune a essas dificuldades sociais. Registrava baixa qualidade e recebia poucos recursos. Foram três décadas em que os jovens perderam para o baixo desempenho educacional.

No entanto, a Educação na Inglaterra se transformou. A performance educacional melhorou e as escolas foram beneficiadas com o aumento dos recursos. O que mudou?

Nada se muda sem vontade política. Se um país tem um primeiro-ministro ou um presidente cuja paixão são os padrões educacionais, esses padrões melhorarão. Foi isso que mudou na Inglaterra. De 1990 em diante, o desempenho das escolas começou a contar com uma atenção incrível.

EDUCAÇÃO, UMA PRIORIDADE POLÍTICA

Foi o primeiro-ministro James Callaghan que, na década de 1970, iniciou o grande debate sobre o que era preciso fazer para a melhoria do desempenho das escolas inglesas. Porém ele perdeu o cargo, assumido por Margaret Thatcher em 1979.

Thatcher acreditava que a Educação tinha de receber um foco político maior. O problema nas instituições de ensino inglesas, segundo sua hipótese, decorria das autoridades locais, que não estariam desafiando ou apoiando efetivamente as escolas, e do excesso de burocracia.

A primeira-ministra decidiu ampliar a autonomia das unidades de ensino, delegando fundos a seus diretores. Dessa maneira, os gestores poderiam priorizar questões específicas de cada instituição, como contratar o próprio pessoal e oferecer melhores salários aos funcionários.

Nesse contexto, as escolas ainda estavam sob autoridade local, mas agora tinham recursos próprios. Dar-lhes poder, meios financeiros e autoridade foi uma mudança radical no sistema educacional inglês. Isso fez uma enorme diferença.

O governo trabalhista do primeiro-ministro Tony Blair (1997-2007) manteve esse foco. Em seu primeiro mandato, ele definiu as três prioridades do governo: Educação, Educação e Educação. Blair estava determinado a garantir a melhoria das escolas, sobretudo aquelas que educavam jovens vulneráveis. Novas unida-

A primeira-ministra decidiu ampliar a autonomia das unidades de ensino, delegando fundos a seus diretores. Dessa maneira, os gestores poderiam priorizar questões específicas de cada instituição, como contratar o próprio pessoal e oferecer melhores salários aos funcionários

A aprendizagem dos alunos é o foco central, mas a responsabilização também recai sobre aspectos da administração financeira, de pessoas e do currículo

des foram construídas, professores receberam melhores salários e os processos de contratação foram aprimorados.

REFORMA COM AUTONOMIA E RESPONSABILIZAÇÃO

O sistema de ensino inglês apresenta três níveis de estudo, chamados de Primário, Secundário e Complementar (*Further Education*). Na Inglaterra, a Educação é obrigatória dos 5 aos 18 anos de idade.

É o Ato Educacional, de 1988, que estabelece de maneira geral a forma como o governo central e as unidades escolares se relacionam até hoje. Por um lado, o ato intensifica as funções do governo central na definição e no controle da política educacional, por meio do currículo nacional, da divulgação dos resultados das avaliações e do controle da formação de professores. Por outro, busca diversificar o atendimento às escolas, com a criação de instituições com mais autonomia.

O ato marcou o deslocamento da responsabilidade pela gestão dos assuntos do dia a dia para as unidades. Isso significou a centralização da gestão pedagógica e administrativa no “chão da escola”. O diretor é o responsável por essa liderança, com autonomia financeira e técnica para fazer as escolhas que avalie como as mais adequadas.

Mecanismos de responsabilização foram implementados para avaliar os resultados das escolas e a qualidade da gestão. A aprendizagem dos alunos é o foco central, mas a responsabilização também recai sobre aspectos da administração financeira, de pessoas e do currículo, entre outros.

MONITORAMENTO PARA GARANTIA DE QUALIDADE

A autonomia criada pelo governo foi acompanhada por uma elevação de responsabilidade. Há objetivos estabelecidos aos quais todas as escolas devem atender. Entre eles estão bons resultados nas avaliações realizadas nos anos 7, 11 e 16. As unidades recebem os recursos, mas precisam garantir que todos os alunos leiam aos 7 anos de idade, por exemplo.

Todos os resultados dos exames nacionais são publicados anualmente para que as escolas e os pais possam comparar o desempenho entre as instituições. É um sistema de informação muito detalhado que permite o acompanhamento de alunos com diferentes perfis.

Para realizar o trabalho de monitoramento, foi criado em 1992 o Office for Standards in Education (Ofsted), órgão responsável pelos padrões na Educação. As unidades de ensino passaram a receber inspeções das diferentes áreas de sua atuação, como ensino, liderança, administração de finanças e documentação de políticas. Os inspetores têm forte ação de intervenção no sistema de Educação.

São inspecionadas rotineiramente escolas, faculdades, cursos de formação de professores e pré-escolas.

Quatro aspectos principais são avaliados durante as visitas:

1. qualidade do ensino na unidade;
2. clima, comportamento e cultura escolares;
3. resultados acadêmicos dos alunos e seus progressos;
4. liderança e gestão, se o diretor identifica os pontos fortes e fracos da instituição que conduz.

As escolas recebem quatro níveis de avaliação: excelente, bom (atingido por cerca de 80% delas), requer melhora e inadequado.

A cada ano, poucas unidades são classificadas como inadequadas e, então, inseridas na categoria “medidas especiais”. Em geral, trata-se de casos em que os inspetores identificam diretores que não sabem apontar os pontos fracos e, conseqüentemente, não formulam estratégias claras para enfrentá-los.

Com essas medidas, a Educação evoluiu. Os resultados são muito melhores do que nas três décadas perdidas. Mas ainda há um grande número de crianças com desempenho abaixo do padrão esperado, principalmente as mais pobres. Não estamos fazendo o suficiente para elas em nossa sociedade. Áreas costeiras e rurais não apresentam bom desempenho, assim como as crianças de baixa renda das grandes cidades. É um grande problema para o sistema educacional inglês.

NOVAS ORGANIZAÇÕES DE LIDERANÇA

O governo Blair aprovou, em 2000, uma legislação para exigir um “novo começo” para unidades de ensino que não conseguiam superar os baixos desempenhos. Para distingui-las das escolas controladas pelas autoridades locais, passaram a ser chamadas de academias. Elas receberam apoio adicional, incluindo grande autonomia curricular e financeira. Também se beneficiaram por terem a possibilidade de um patrocinador privado – uma pessoa ou organização que contribuía com aconselhamento, apoio e especialidade.

Outra alternativa para as unidades que enfrentam dificuldades é a possibilidade de formar federações por meio de acordos multiacademias, um agrupamento de escolas que atua como um colegiado, independentemente das autoridades locais. Em muitos casos, isso significa uma passagem do modelo de um diretor por escola para outro em que um único diretor ou executivo-chefe lidera um grupo ou federação de escolas. As unidades que formam federações precisam do *status* de academia. Como parte dos arranjos de governança, as federações formam uma fundação que engloba todas as outras da família.

A autonomia [...] foi acompanhada por uma elevação de responsabilidade. Há objetivos [...] aos quais todas as escolas devem atender

Dessa maneira, o sistema inglês ganha em liderança. Se uma academia começa a ter um desempenho abaixo da média, o diretor-executivo pode intervir e mudar essa situação antes que ela se torne um problema.

Em 2010, foi formada uma nova categoria de unidades. Grupos comunitários ganharam a oportunidade de criar escolas locais totalmente novas. Essas unidades foram chamadas *Free Schools* (escolas livres). São um tipo de academia, que recebe verbas alocadas diretamente do Estado e têm as mesmas liberdades das demais dessa categoria.

INVESTIMENTO EM PROFESSORES E LÍDERES

O número de escolas nos padrões bom e excelente está aumentando, mas temos problemas com o recrutamento de professores e de diretores.

Ainda que existam 24 mil escolas na Inglaterra e não tenhamos 24 mil grandes líderes atuando nelas, há um movimento incrível para que as unidades trabalhem com professores muito bons em outras instituições para melhorá-las.

O futuro do sistema inglês deverá ver a consolidação da autonomia. Haverá mais escolas autônomas e com objetivos mais audaciosos, porque o governo atual está determinado a garantir

*[...] os padrões de qualidade ficarão estagnados, a menos que haja mais investimento nos professores e nos líderes – não apenas financeiro, mas em desenvolvimento profissional.
[...] Pode-se ter um currículo muito inovador, mas, sem um professor que saiba como engajar as crianças, nada ocorrerá*

que continuemos a ter um bom desempenho e mais responsabilidade no sistema.

Contudo, os padrões de qualidade ficarão estagnados, a menos que haja mais investimento nos professores e nos líderes – não apenas financeiro, mas em desenvolvimento profissional.

O mais importante, em termos de inovação, é a qualidade do ensino. Pode-se ter um currículo muito inovador, mas, sem um professor que saiba como engajar as crianças, nada ocorrerá.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: REFERÊNCIA PARA A SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MANUEL PALÁCIOS foi secretário de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC). Doutor em sociologia, é professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Entre suas linhas de pesquisa estão avaliação e medidas educacionais e desigualdade de oportunidades em Educação.

Hoje há uma imensa uniformidade no Brasil no que diz respeito ao que ensinar. Trata-se de uma má uniformidade, que não é objeto de debate público. A uniformidade apenas existe no livro e nas rotinas. Os responsáveis pela Educação, tanto os que formam professores como aqueles que desenvolvem as atividades em sala de aula, não discutem explicitamente os objetivos que perseguem em suas atividades profissionais.

Para modificar essa realidade, o Ministério da Educação (MEC) publicou, em setembro de 2015, uma proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNC)¹. Não se trata de uma lista de assuntos – maneira tradicional de abordar a questão, que transfere ao estudante a responsabilidade pelo aprendizado. O documento busca contribuir para uma mudança no modo de pensar o currículo, colocando o aluno como referência. A proposta diz o que se deseja que esse estudante realize – quais os objetivos que o professor, a escola e a sociedade gostariam que ele alcançasse.

1. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>.

Para isso, uma comissão numerosa participou de seu desenvolvimento, abrangendo todas as áreas do conhecimento para o conjunto da Educação Básica. Cada uma das subcomissões foi integrada por professores que atuam nas redes de estados e municípios e em diferentes universidades.

Houve reuniões com sociedades científicas, com organizações profissionais das áreas de ciências da natureza, matemática, ciências humanas e linguagens com os principais centros de pesquisa, para posterior calendário de debates nos estados e municípios.

A proposta especifica objetivos por ano da Educação Básica, ao longo de todo o percurso da escolarização, da Educação Infantil até a conclusão do Ensino Médio.

A finalidade é constituir uma referência para que estados e municípios desenvolvam propostas curriculares mais detalhadas e professores e escolas estabeleçam programas de ensino e de trabalho mais bem desenhado.

Será importante também para a formação de professores, na medida em que a base servirá de referência nacional para os objetivos que os docentes devem buscar nas escolas e em suas salas de aula. E também constituirá, certamente, um parâmetro para a avaliação da Educação pública, tanto para os sistemas próprios de estados e municípios como para o sistema nacional de avaliação.

Por fim, a Base Curricular terá um impacto nos programas de aquisição de recursos educacionais (livros didáticos e material digital), para que também venham a seguir um padrão estabelecido nacionalmente.

LONGO PROCESSO A SEGUIR

A Base Curricular é apenas o primeiro passo. Na sequência, o país precisa definir quais são os parâmetros importantes a serem fixados, relacionados aos resultados e às condições de oferta. Esse é um ponto fundamental para pensar as relações entre a União, os governos estaduais e os municipais como forma de aprimorar o regime de colaboração.

[...] o país precisa definir quais são os parâmetros importantes a serem fixados, relacionados aos resultados e às condições de oferta

A primeira questão que se coloca sobre os parâmetros – que deveriam ser definidos e adotados pelos estados, sem ser uma referência exclusivamente nacional – diz respeito ao desempenho.

A Base Curricular define objetivos, o que não significa performance. Essa é uma discussão importante. Há vários estados que estabeleceram padrões de desempenho desejáveis para diferentes anos da Educação Básica. Pode ser interessante que discutam e negociem esses padrões com os atores relevantes em cada unidade da federação – e talvez possa existir uma referência nacional que sirva de base para que essas normas estaduais sejam definidas.

Além disso, é preciso trabalhar a questão das condições de oferta da Educação pública. O país convive com desigualdades muito significativas nos padrões de oferta. Ao contrário dos resultados, que já são de domínio público – mesmo com as dificuldades de interpretação e acesso aos dados –, esse ainda é um tema pouco explorado no debate.

A fixação de parâmetros para a oferta da Educação Básica deve considerar pelo menos cinco dimensões. A primeira diz respeito às condições de acesso, de transporte escolar e de Educação rural, por exemplo. A segunda dimensão refere-se à jornada e às condições oferecidas ao estudante.

Um terceiro ponto diz respeito aos profissionais: é preciso pensar nas condições de oferta associadas à qualificação docente e à presença de professores na sala de aula, além da questão da existência desses profissionais no mercado de trabalho. Há processos de seleção que terminam sem contratação devido à baixa oferta.

A quarta dimensão relaciona-se aos equipamentos e recursos pedagógicos e, por fim, a quinta aborda os parâmetros de participação da comunidade.

Esse debate sobre as condições de oferta da Educação junto a estados e municípios tem a ver com a definição do custo do aluno-qualidade, presente no Plano Nacional de Educação (PNE).

Não se avançará nessa discussão para além da fixação de parâmetros do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) se não tratarmos da imensa desigualdade que hoje caracteriza as redes de Educação Básica no país.

Distribuir de maneira equitativa recursos para estados e municípios não assegura que as escolas sejam beneficiadas igualmente e também não garante que os resultados dessa alocação sejam significativos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No contexto das discussões que envolvem a Base Curricular Comum, há também o tema fundamental da formação dos profissionais da Educação. É preciso enfrentá-lo com diferentes perspectivas, como no caso da formação em exercício.

Temos ainda um contingente significativo de professores sem graduação ou sem licenciatura na área de atuação. Mesmo aqueles que a possuem carecem de formação em exercício para o desenvolvimento profissional.

Além dos desafios com os docentes que já estão nas salas de aula, é preciso, ao mesmo tempo, repensar a formação inicial, procurando instituir um sistema que assegure uma qualificação mais adequada aos futuros profissionais.

A Secretaria de Educação Básica (SEB) recebeu a incumbência de avaliar todos os programas executados por inúmeras

[...] é impossível atender a nossas demandas de professores sem um esforço significativo de mudança no currículo de formação adotado pelas universidades brasileiras

agências do MEC, com o objetivo de propor uma reorganização dessas iniciativas, aperfeiçoando o que for necessário e dotando o sistema de mais racionalidade.

Estão em debate também variações no desenho do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), por meio de acordo com estados e municípios, para articular a proposta com outras maneiras de ingresso na carreira. O fato é que é impossível atender a nossas demandas de professores sem um esforço significativo de mudança no currículo de formação adotado pelas universidades brasileiras.

O regime de formação nas áreas de ciências da natureza e de matemática, por exemplo, provoca um déficit muito grande de profissionais. Uma das razões para isso é o percurso da formação docente, que se encontra hipotecado ao percurso de formação do cientista, do especialista das diferentes áreas – do matemático, do físico, do químico.

Não é fácil criar dentro das universidades federais uma estrutura na qual haja compromisso com a docência. Há recursos alocados em iniciativas de valorização dessa trajetória, mas existe igualmente uma dificuldade grande em construir nas instituições itinerários formativos e estruturas de gestão especificamente orientadas para a capacitação de professores.

Para completar essa visão de reforma, deve-se tratar da necessidade de recuperar a importância da didática. É impossível a valorização da profissão se centros de pesquisa, estruturas universitárias e departamentos, simultaneamente, não prestigiarrem o conhecimento especializado associado à docência.

O tema caiu em desuso há tempos. O prestígio do conhecimento especializado do magistério perdeu espaço. Há uma percepção cada vez mais clara dessa carência, pois a questão da didática é muito importante. Na medida em que se tenha uma Base Curricular Comum, todos devemos trabalhar com a perspectiva de que esse debate seja frequente nos centros de formação inicial e continuada de professores.

As instituições de Ensino Superior, as universidades e a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) na área da pós-graduação devem apoiar a produção de conhecimento relacionada à profissão docente e fazer com

que esse tema seja central na formação. Obviamente, isso não se fará em prejuízo de uma formação geral mais ampla. No entanto, é preciso saber que não é possível ser bom profissional sem lidar com as questões próprias do ofício.

Dessa maneira, há um duplo movimento. De um lado, um desenho institucional que recrute melhor, que se vincule de maneira mais efetiva ao processo de seleção de professores pelos estados e municípios. Talvez seja necessária uma intervenção de nossos juristas, pacificando a relação entre a etapa final da licenciatura e o início da carreira docente, pois é preciso começar a trabalhar sem ter se formado.

Tudo só fará sentido se o país for capaz de pensar parâmetros de formação que coloquem em primeiro plano a expertise profissional ligada a uma boa prática docente. E isso acrescenta outra dimensão à discussão: a incorporação do professor que atua na Educação Básica aos programas de formação continuada.

Os programas de formação atuais são muito dependentes da cultura universitária. Seria interessante (também com a participação de nossos juristas) que houvesse a possibilidade de incorporar ao corpo de formadores aqueles que tenham experiência em sala de aula na Educação Básica, aqueles que tenham experiência profissional.

FORMAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE DIRETORES

A discussão sobre formação precisa, enfim, ser ampliada para a gestão. Nesse aspecto, em especial, o MEC deve lançar um programa de formação e certificação de diretores.

O desenho desse programa depende de entendimentos com as secretarias de Educação para verificar as possibilidades de associação entre essa iniciativa com as estaduais e municipais.

A maior parte dos estados e muitos municípios vêm introduzindo critérios de qualificação nos processos de seleção de diretores, sejam eles escolhidos por afinidade política ou por processo seletivo eleitoral.

Para contribuir com essa questão, o MEC começou a discutir a certificação federal de diretores. É um programa herdeiro do

antigo Diretor Principal, que passou a se chamar Programa de Formação e Certificação de Diretores Escolares.

A ideia é que sejam publicados padrões para o exercício desse profissional, que as instituições de Ensino Superior promovam programas de ensino e que a certificação ocorra por iniciativa do diretor ou do candidato a diretor ou mediante acordo com as redes de ensino.

É preciso ressaltar que tudo está inserido no princípio do federalismo educacional brasileiro. A distribuição das competências entre os entes federados, instituída pela Constituição de 1988, foi uma grande vitória da democracia. Qualquer proposta de centralização da Educação pública é uma derrota dos educadores. Elas iludem, porque o caminho da melhora da Educação pública brasileira passa pelos estados, pelos municípios e pelas equipes de educadores que estão se constituindo por todo o Brasil.

GOIÁS: RESULTADOS DA CONTINUIDADE DE UMA GESTÃO VOLTADA PARA O APRENDIZADO DE TODOS

RAQUEL TEIXEIRA é secretária de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás. Doutora em linguística pela Universidade da Califórnia (EUA), possui pós-doutorado em língua e cultura pela Escola de Altos Estudos de Paris. Foi deputada federal por dois mandatos (2003-2006 e 2007-2010).

O mundo vive um momento de transição, de mudança de paradigmas demográficos, econômicos, ambientais, energéticos e, acima de tudo, tecnológicos. A Educação não ficaria imune a esse movimento de renovação.

Um de nossos grandes desafios, hoje, é construir um sistema de ensino realmente focado em torno do direito básico do aluno de aprender. Todos os seres humanos nascem com potencial de aprendizagem. A diferença se faz nas oportunidades que uns têm e outros não. Educar, como sugere a etimologia grega da palavra, é tirar de dentro o potencial de plenitude que todo ser humano possui ao nascer. Por plenitude entendem-se os aspectos intelectual, social, psicológico, filosófico e espiritual.

O objetivo do processo educativo é, portanto, mais amplo do que atingir uma boa nota de língua portuguesa, por exemplo. Ocorre que, muito além de ser uma disciplina, a linguagem diz respeito à formação do vocabulário e das estruturas linguísticas, semânticas, morfológicas e sintáticas.

É esse arcabouço intelectual, linguístico, mental que permite a um jovem, quando adulto, se inserir na vida com capacidade

de fazer generalizações, transferências e inferências – enfim, de construir o pensamento crítico e o pensamento criativo.

Assim ocorre também com a matemática. É uma linguagem que desenvolve rigor de raciocínio, capacidade de categorização e de classificação e que contribui para a construção do pensamento lógico.

Pensamento lógico, pensamento crítico e pensamento criativo são as ferramentas básicas de inserção com sucesso na vida de qualquer cidadão. É por isso que o sistema de avaliação acompanha os índices de língua portuguesa e de matemática com mais cuidado.

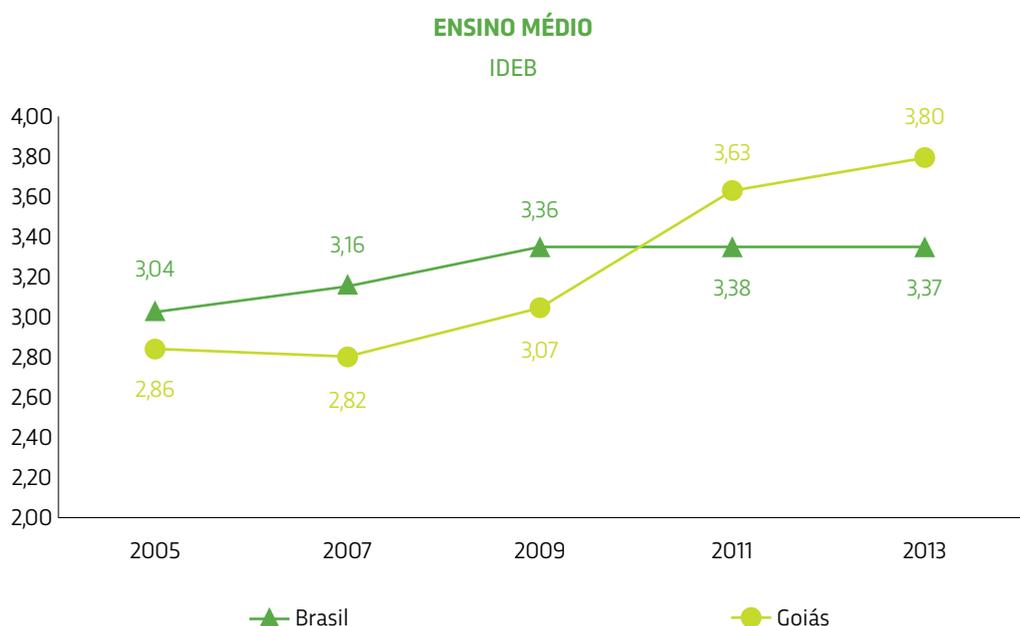
Desse modo, a Educação pública precisa compreender que, para um aluno aprender matemática no 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola do interior do Brasil, deve ser acionado um sistema complexo. Esse processo começa com o presidente da República, passa pelas legislações federal e estadual e se entrecruza com a participação da sociedade, da mídia, das universidades e das organizações não governamentais, além de contar com a liderança do diretor, com a formação do professor, com a personalidade de cada aluno e com o envolvimento da família.

É esse desafio que assumimos em Goiás. Existem no estado 1.160 unidades escolares, distribuídas em 246 municípios, que se agrupam em torno de 40 subsecretarias regionais. São 560 mil alunos e 32.853 professores, sendo 23.422 efetivos concursados e 9.431 temporários.

RESULTADOS DA CONTINUIDADE DE POLÍTICAS

Goiás colheu frutos da continuidade de políticas educacionais que tiveram início em 1999. Naquela época, apenas 32% dos docentes tinham curso superior. O estado preparou e estimulou a formação de maneira intensiva. Hoje, 97% dos professores concluíram a graduação. Em 2001, foi criado o Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (Saego), desativado durante um tempo, mas reativado em 2011, que avalia anualmente os alunos da Educação Básica. Em 2012, foi implantado um currículo referência.

O resultado dessas políticas levou Goiás a uma posição de destaque quando se tomam parâmetros como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as escolas estaduais passaram de um Ideb de 5,3, em 2011, para 6,0, em 2013; nos anos finais, de 4,0 para 4,5 no mesmo período; no Ensino Médio, de 3,6 para 3,8. Isso coloca Goiás em segundo e terceiro lugares no país no Ensino Fundamental e em primeiro lugar no Ensino Médio. No que se refere à distorção entre idade e série, o estado é hoje o sexto estado com menor índice, evidenciando também a melhoria no fluxo.

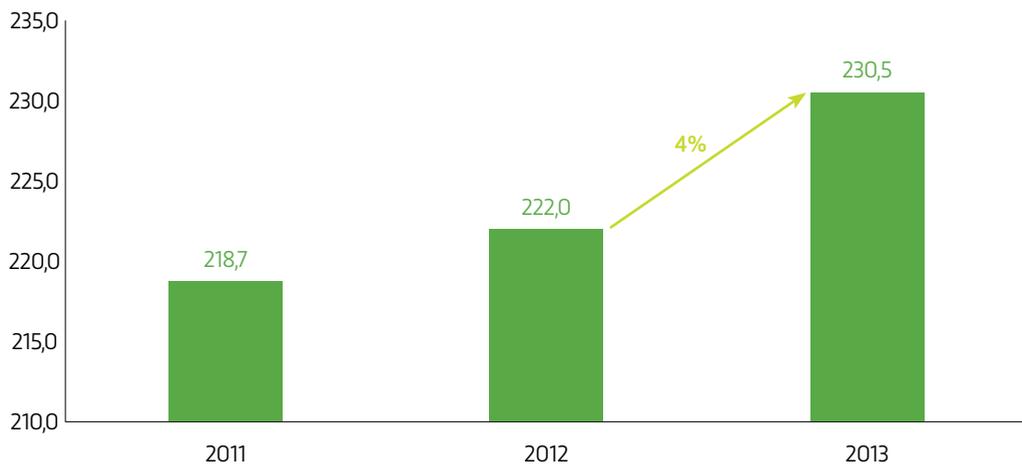


É preciso ter consciência de que o Ideb é apenas um índice e que o sistema precisa melhorar muito. Mas também é necessário saber que o aprimoramento desses indicadores foi influenciado por uma série de ferramentas voltadas para a aprendizagem do aluno. São esses instrumentos que este artigo apresentará.

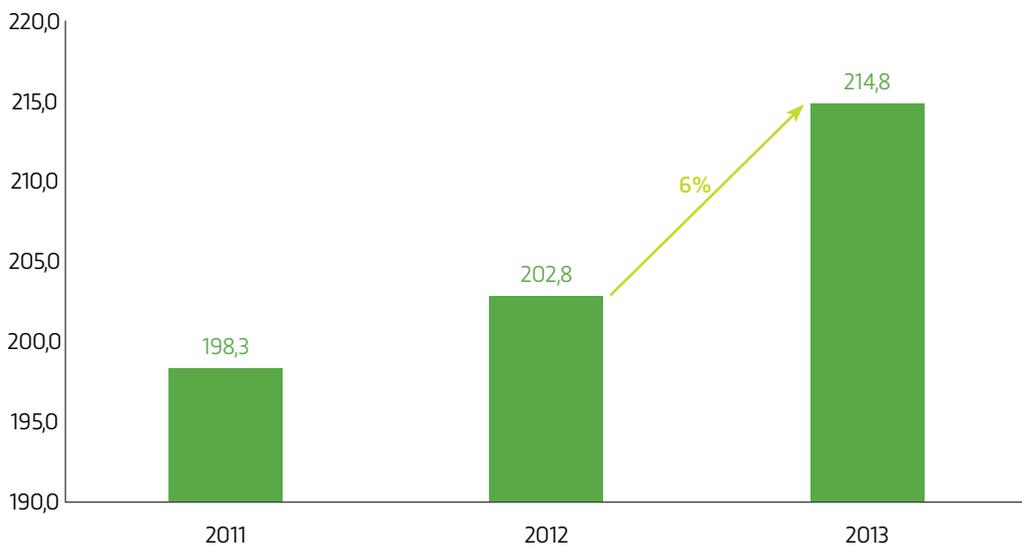
A manutenção das políticas, além de parcerias com institutos e fundações do terceiro setor, vem resultando em um aprimoramento com evidências importantes, entre elas a da redução das desigualdades inter e intraescolares. Ou seja, o estado está

conseguindo diminuir as diferenças entre os desempenhos das escolas da mesma rede e também as desigualdades internas, entre uma turma e outra.

MATEMÁTICA PROFICIÊNCIA MÉDIA



LÍNGUA PORTUGUESA PROFICIÊNCIA MÉDIA



É preciso ter consciência de que o Ideb é apenas um índice e que o sistema precisa melhorar muito. Mas também é necessário saber que o aprimoramento desses indicadores foi influenciado por uma série de ferramentas voltadas para a aprendizagem do aluno

No Ensino Médio, entre 2012 e 2013, o desempenho dos alunos de Goiás melhorou 6% em língua portuguesa e 4% em matemática. Dobramos a velocidade da melhoria de desempenho em matemática e quase triplicamos em língua portuguesa, o que mostra que o sistema e a própria governança dos projetos e dos programas instituídos têm gerado efeitos positivos.

Há polêmicas, claro, como a fixação de uma placa com o Ideb escolar na porta da instituição de ensino. Contudo, essa medida foi positiva, pois estimulou o debate. Hoje os pais sabem o que é o Ideb, cobram melhorias e, por isso, o governo mantém e fortalece essa política. A escola não deve se perguntar o que é preciso fazer para melhorar o Ideb. A grande questão é outra: o que é preciso fazer para que o aluno aprenda.

O foco no aprendizado do aluno fica evidente na melhoria do fluxo, um dos fatores que impulsionaram o Ideb de Goiás. Isso é fundamental, porque sabemos que temos de aprimorar a proficiência, mas todos precisam aprender juntos.

O estado atribui importância para a questão da equidade em suas políticas públicas. Temos uma Educação inserida na perspectiva da inclusão como referência nacional em termos de atendimento.

Há 14 anos, existe um programa de atendimento domiciliar e hospitalar para as crianças. Apenas no Hospital do Câncer, nesse período, foram atendidas 11.016 crianças. Os professores vão até lá para dar aulas, com resultados muito positivos – o aluno não perde o ano letivo e melhora mais rápido. Há trabalhos cien-

tíficos que mostram como a manutenção das atividades do paciente contribui para sua recuperação.

CURRÍCULO, TEMPO INTEGRAL E MÉRITO

O currículo referência da rede pública de Goiás nasceu como produto de ampla discussão e se tornou um instrumento fundamental de acompanhamento e de apoio aos professores.

Como esse currículo é construído em função das provas realizadas, de descritores, de demandas e de estudos psicológicos de desenvolvimento, não é contemplado em nenhum livro didático fornecido pelo programa federal – nossas escolas têm materiais didáticos específicos.

Para atender ao currículo referência, o estado produz um conjunto de cadernos educacionais, tanto para o professor como para o aluno. O educador é estimulado a buscar em vários livros aquilo que o auxilia a trabalhar melhor com o currículo referência. Os cadernos educacionais também ajudam no desenvolvimento do trabalho em sala de aula.

Como 2015 foi um ano de dificuldades financeiras para todos, Goiás não teve recursos para produzir novos materiais. Isso levou à criação de uma nova ferramenta, muito interessante, que será incorporada ao Saego. Trata-se da Avaliação Dirigida Amostral (ADA).

Sem recursos para novas edições dos cadernos educacionais, o Saego selecionou uma amostragem de 110 escolas para avaliação, com representação de cada regional. Essa avaliação retorna para a equipe técnica pedagógica da secretaria, responsável pela correção das provas e por elaborar sugestões de superação das dificuldades encontradas, com propostas de listas de exercícios e atividades em sala de aula. Tudo se passa no prazo de uma semana. É uma resposta imediata que depois se dissemina por toda a rede, porque há blocos de dificuldades que podem se manifestar em outras escolas.

Outra política pública de Goiás com bons resultados é o tempo integral. O estado possui 172 unidades nessa modalidade no Ensino Fundamental.

Há também o programa Novo Futuro, no qual 21 escolas tradicionais de Ensino Médio foram transformadas em Centros de Ensino em Tempo Integral. Esse é um modelo diferente, pois a escola é de tempo integral para alunos e professores, que permanecem na escola todo o período. As escolas só serão realmente em tempo integral quando puderem fixar os docentes, para que tenham tempo de conversar com os colegas e elaborar planejamentos horizontal e vertical.

No planejamento horizontal, todos os professores de uma mesma turma se reúnem, semanalmente, com a ficha dos alunos à mão para discutir sobre cada um e acompanhar seu desenvolvimento. Isso permite que se façam intervenções imediatas, caso algo não vá bem.

Em outras palavras, não precisam esperar o resultado da Prova Brasil ou da avaliação do Saego para saber que alguém não aprendeu. Quem trabalha sério, agregando valor, conhece as dificuldades das crianças e dos jovens, mas talvez precise de estímulo e de condições para fazer as intervenções mais rápido.

Goiás também investe em diferentes formas de estímulo, como programas de bonificação. O Programa Reconhecer é um bônus dado ao docente pela assiduidade. Pode parecer estranho premiar essa característica, mas, como a legislação autoriza três faltas justificadas por mês, as ausências se incorporam à rotina do professor, provocando absenteísmo alto. Premiar sua assiduidade fez uma diferença enorme.

No planejamento horizontal, todos os professores de uma mesma turma se reúnem, semanalmente, com a ficha dos alunos à mão para discutir sobre cada um e acompanhar seu desenvolvimento. Isso permite que se façam intervenções imediatas, caso algo não vá bem

É preciso ressaltar ainda que estimulamos a assiduidade dos alunos por outros mecanismos. Todas as escolas informam, on-line, as faltas deles. Temos um *call center* que liga para cada família, para que os responsáveis saibam das ausências e tomem providências. Isso pode ter impactado no Ideb, uma vez que essa frequência do estudante aprimora o fluxo.

Embora suspenso em 2015, há um programa de premiação para os estudantes. Trata-se do Prêmio Aluno, concedido a 10 mil estudantes da rede pública de Goiás, no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio. É concedido aos alunos com excelente desempenho na Prova Goiás. Funciona como uma poupança: os premiados podem retirar 30% do valor entregue (R\$ 1.200,00), recebendo o restante ao final do Ensino Médio, o que contribui para estimulá-los a continuar os estudos.

FORMAÇÃO CONTINUADA E GESTÃO

A formação continuada tem um papel importante no processo de aprimoramento do ensino público de Goiás, a começar pela gestão escolar.

Desde 1999, o estado optou por realizar um processo de escolha de diretores que caracteriza a gestão democrática em sua própria definição, pois eles são eleitos. Mas, para se habilitar ao cargo, um professor precisa necessariamente passar por formação. Apenas os aprovados na capacitação podem se candidatar.

Em 2015, por exemplo, houve mais de 3 mil candidatos, com 1.800 aprovados para 1.000 escolas.

O curso para capacitar os candidatos a diretor de 2015 foi oferecido pela Fundação Dom Cabral, de Minas Gerais. Goiás está aperfeiçoando esses programas inclusive para trabalhar, com eles, a leitura de dados e a busca de evidências, a fim de direcionar as ações em sala de aula. Naquele ano, o estado ofereceu ainda um curso de liderança para subsecretários regionais, também realizado pela Fundação Dom Cabral.

Por fim, outra política que funciona com eficiência é o sistema de tutoria. Trata-se de uma rede colaborativa que forma diretores e coordenadores pedagógicos para que façam a formação

em serviço diretamente nas escolas. São 323 tutores para as 1.153 unidades escolares, o que representa, em média, de três a cinco escolas por tutor, que acompanha semanalmente as atividades dos professores.

As políticas educacionais de Goiás continuam a ser desenvolvidas. Em 2016, terá início um projeto piloto de gestão compartilhada com organizações sociais. Esse modelo foi declarado constitucional pelo Supremo Tribunal Federal em abril de 2015.

A ideia é retirar do diretor a preocupação de prestar contas dos recursos recebidos para construir uma quadra de esporte, por exemplo, ou as demandas com a manutenção escolar, como verificar se a descarga do vaso sanitário está funcionando ou se a infiltração do laboratório estragou o computador. Desse modo, o gestor poderá se dedicar mais a criar condições para que o aluno aprenda.

A COOPERAÇÃO ENTRE ESTADO E MUNICÍPIOS: O EXEMPLO DO CEARÁ

MAURÍCIO HOLANDA é ex-secretário de Estado de Educação do Ceará. Doutor em políticas públicas da Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), foi secretário municipal de Educação de Sobral (CE) e professor da UFC e da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

A escola é um lugar de experiência de vida. Na sociedade contemporânea, é o local onde se passa mais tempo aprendendo a “ser gente”. Isso significa muito mais do que é expresso nos resultados de uma prova de português, matemática ou ciências.

É preciso lembrar que se aprende a ser cidadão na escola e em muitos outros lugares também, mas, se a escola não ensinar matemática, português e ciências, nenhuma outra instituição o fará. Por isso, na escola, está em jogo o que se pode chamar de tarefa precípua.

Para garantir essa responsabilidade essencial do sistema educacional, embora, no Ceará, a obrigação de oferta de Educação tenha sido tradicionalmente bem dividida, o estado entendeu que precisava também de uma forte estratégia de cooperação com seus municípios.

No Ceará, 99% das matrículas públicas do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental são municipais; do 6º ao 9º anos, caem para 80%. Como a legislação brasileira preconiza que toda matrícula do Ensino Médio é estadual, o Ceará poderia simplesmente restringir sua responsabilidade a essa etapa. No entanto, a com-

[...] ofereceu-se uma cooperação técnica completa aos municípios, com recursos financeiros, ideias, tecnologia, conceitos e também respeito. [...] Quem pensa que pode dar ordens aos municípios está enganado

preensão foi que os problemas da Educação brasileira começam mais cedo, no início da vida escolar.

Por isso, ofereceu-se uma cooperação técnica completa aos municípios, com recursos financeiros, ideias, tecnologia, conceitos e também respeito. Sim, respeito, pois o município é um ente federado que tem dinâmica própria, racionalidade local e contexto. Quem pensa que pode dar ordens aos municípios está enganado. É mais eficiente que se faça uma parceria séria e transparente para que a cooperação possa fluir.

Deu-se início, então, a um conjunto de medidas pactuadas entre o estado e os municípios. Isso significou, basicamente, que se ampliou para todo o estado o compromisso assumido em Sobral, ou seja, adotou-se o foco por meio do qual esse município enfrentou o problema da Educação, com poucas metas, claras e mensuráveis. Estabeleceu-se assim uma cooperação com a adesão de todos os 184 municípios cearenses.

O projeto foi estruturado em cinco eixos. O primeiro foi alfabetizar na idade certa – ou seja, até os 7 anos –, para que os alunos pudessem se desenvolver plenamente em todas as outras dimensões do significado dessa palavra.

Em torno desse eixo estruturante, foram estabelecidos os outros quatro: apoio à gestão pública municipal da Educação; avaliação (estimulando os municípios para a adoção dessa cultura em suas escolas); literatura infantil e formação do leitor; e Educação Infantil.

Além disso, foram criados dois fatores poderosos de incentivo ao esforço municipal escolar. No caso das gestões municipais, o estado propôs uma alteração na lei do Imposto sobre Cir-

culação de Mercadorias e Serviços (ICMS), fazendo com que uma parte dos recursos transferidos aos municípios tivesse como critério sua performance na Educação, especificamente no 2º e no 5º anos do Ensino Fundamental.

Também foi lançado um prêmio anual para todas as escolas que conseguissem o que foi chamado de Nota 10 – índice que pressupõe todos os alunos alfabetizados até o 2º ano do Ensino Fundamental.

Como fica evidente, o princípio do pacto foi a convicção de que é preciso incentivar, cooperar, avaliar e dar publicidade às avaliações. O ponto de partida foi uma linha de base definida pelo resultado de uma avaliação realizada em 2007, segundo a qual 33% das 100 mil crianças então matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental foram consideradas não alfabetizadas. O índice caiu para 0,4% em 2014.

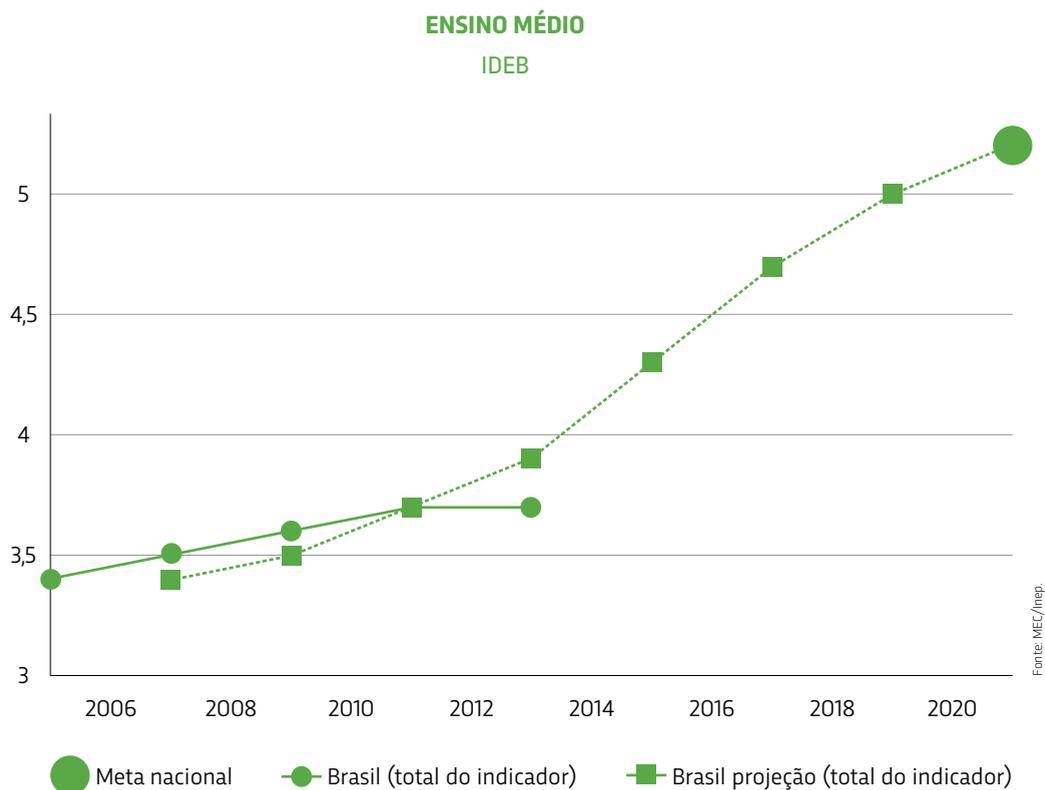
Na avaliação mencionada, elas foram divididas em estágios. A meta é atingida quando todos os alunos situam-se nos dois primeiros níveis, denominados alfabetização suficiente ou desejada. Cerca de 80% das crianças estavam abaixo dessa meta em 2007. Hoje são 14%. O desafio é garantir que esses 14% consigam atingir a meta ainda no 3º ano, que cursaram em 2015.

Os resultados dessa política já são claramente perceptíveis no 5º ano, seja no sentido de melhora dos índices, seja no sentido de equidade. O estado está conseguindo agregar valor à performance das crianças com mais equidade, com mais chances para as mais pobres.

ENSINO MÉDIO EM QUESTÃO

Por outro lado, não se pode esquecer que o governo estadual é o responsável pelo Ensino Médio. No caso do Ensino Fundamental, o mérito é dos municípios; no âmbito da etapa final da Educação Básica, ainda não há muito a contar, mas é possível levantar uma discussão importante. É preciso que os formadores de opinião no Brasil revejam o que se tem dito sobre o Ensino Médio. A realidade não é coerente com os indicadores nem com as premissas utilizadas.

A série histórica das avaliações do Ensino Médio no Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (Saeb) mostra uma década de estagnação. Se essa medida está realmente bem calibrada, com todo o respeito por amostras, é necessário perguntar se está havendo algum viés.



A avaliação do Ensino Médio é a única que ainda é amostral. Independentemente de ser bem-feita, o fato é que não produz um *input* gerencial. Esse exame acontece a cada dois anos em novembro, com resultados divulgados em setembro do ano seguinte. Não se sabe quais são as escolas avaliadas, quando participaram, o que aconteceu, quantos alunos tinham.

Em suma, trata-se de uma avaliação que não permite qualquer medida. Apenas informa que a situação está cada vez pior: o Ensino Médio brasileiro não tem jeito ou está em crise de novo,

porque estava em crise no ano passado, no ano retrasado, há 10 anos, há 20 anos.

No sentido oposto desse cenário nacional do Ensino Médio estagnado, nota-se, no Ceará, um crescimento significativo do número de jovens que participam do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) na 3ª série. O Ceará também registra crescimento de estudantes da rede estadual em vagas de prestígio no Ensino Superior público brasileiro.

A aposta cearense está justamente no Enem, um exame que mede todas as áreas do conhecimento. Faz ainda sentido social, como processo de certificação e classificação de candidatos a uma vaga na universidade ou a um emprego. Também é inteligível para os alunos e para os pais.

No caso do Ceará – onde todos os jovens são incentivados a fazer o Enem por meio de ações, como orientação para confecção dos documentos necessários (CPF e RG), disponibilidade de laboratórios de informática para os alunos executarem a inscrição e aulas preparatórias –, esse exame tem dado um sinal raríssimo: alunos, professores, diretores, técnicos regionais e Secretaria de Educação conseguem se colocar do mesmo lado.

Assim como a alfabetização se construiu como uma bandeira que colocou todos os atores importantes da Educação brasileira do mesmo lado, no Ceará, o Enem está embasando uma estratégia em que se superam as tensões existentes entre aluno e professor, entre diretor e professor, entre professor e Secretaria de Estado, e se consegue ficar lado a lado para uma grande conquista: a vitória da escola pública e do aluno no acesso à universidade brasileira.

EIXOS DA REFORMA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE SOBRAL, CEARÁ: A CONSTRUÇÃO DE UMA REFERÊNCIA

JÚLIO CÉSAR DA COSTA ALEXANDRE foi secretário municipal de Educação de Sobral (CE). É mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e especialista em gestão escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), onde é professor efetivo.

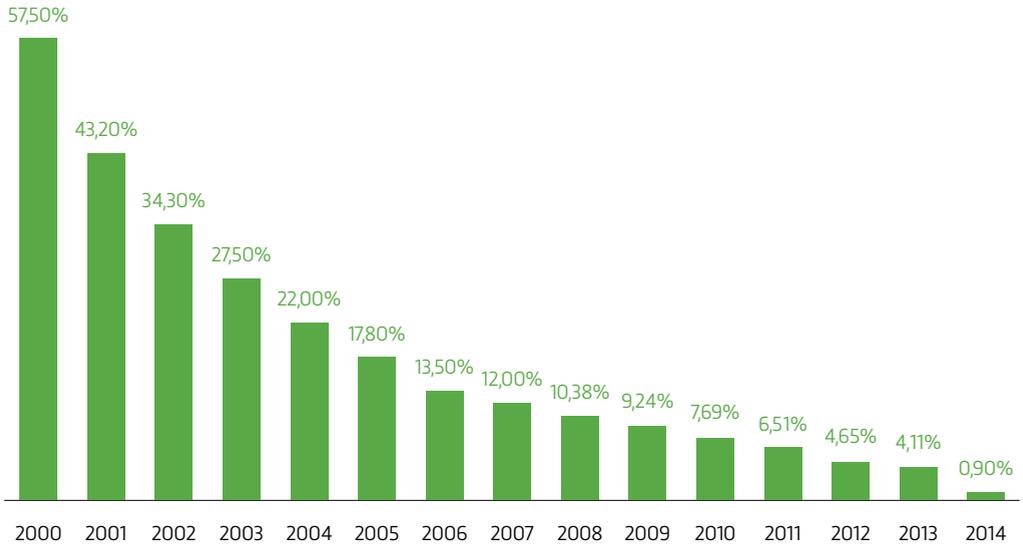
Sobral, município cearense, vivia no ano 2000 um contexto claro de fracasso escolar no processo de alfabetização: 48% das crianças não eram capazes de ler na 3ª série do Ensino Fundamental (atual 4º ano). A rede também apresentava taxas elevadas de abandono (9,9%) e distorção idade-série (57,5%).

Depois de 15 anos, Sobral tem 95,6% de alunos com 7 anos de idade capazes de ler e compreender um texto. O município praticamente zerou o abandono escolar e reduziu muito a defasagem idade-série do Ensino Fundamental, chegando a 0,9% (ver gráfico na p. 148).

Tais resultados, somados à evolução gradativa de desempenho na Prova Brasil em língua portuguesa e matemática, geraram uma intensa melhora no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da cidade. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Sobral partiu de 4,0 em 2005 para chegar a quase o dobro (7,8) em 2013.

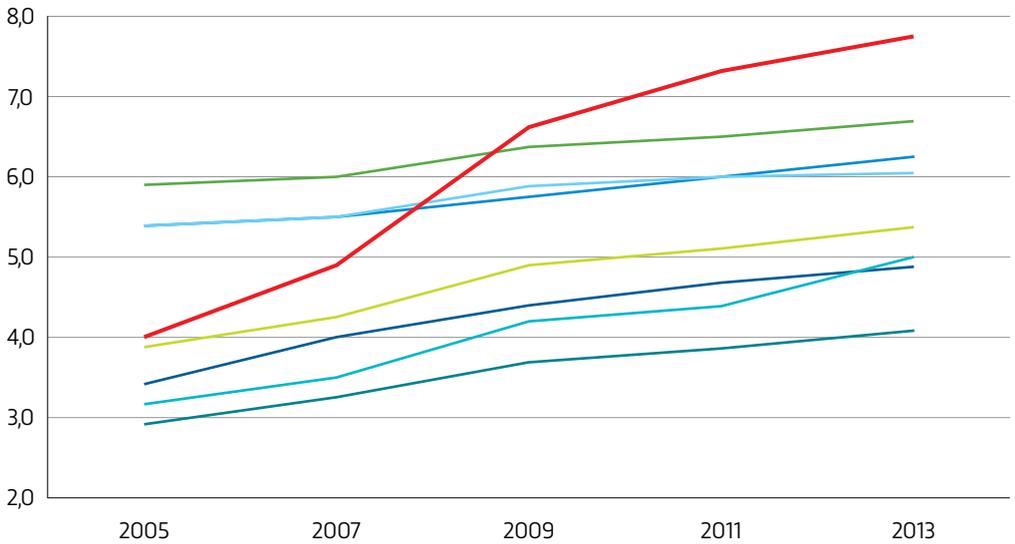
O resultado é excepcional. Poucos conseguiram dar esse salto. No país, 180 escolas de redes municipais saíram de uma média menor ou igual a 4 e chegaram a 6 em 2013, nos anos iniciais

DISTRORÇÃO 1º AO 9º ANO



Fonte: Censo Escolar/Inep.

EVOLUÇÃO DO IDEB BRASIL, NORDESTE, CEARÁ E SOBRAL (2005-2013)



Fonte: Inep.

- Brasil estadual
- Brasil municipal
- Brasil privada
- Nordeste estadual
- Nordeste privada
- Ceará estadual
- Ceará privada
- Sobral municipal

do Ensino Fundamental. Apenas 15 partiram do mesmo ponto e chegaram a 7 ou mais. Dessas, seis estão localizadas no estado do Ceará. Nos anos finais do Ensino Fundamental, o Ideb de Sobral ficou em nono lugar no Brasil.

A evolução conquistada, apesar de fora do lugar-comum, nunca foi surpresa. Sobral sabia todo o tempo o objetivo que queria alcançar: o diretor sabia, o coordenador sabia, o professor sabia.

EIXOS ESTRUTURANTES PARA A MUDANÇA

Sobral é a única cidade de grande porte do interior do Ceará, com 200 mil habitantes. Sua rede de ensino atende quase 34 mil alunos. O município é protagonista de um processo bem-sucedido de reforma educacional, iniciado há 15 anos.

As ações estruturantes que modificaram o panorama se estabeleceram em torno do fortalecimento de três eixos centrais, com um único objetivo: apoiar a escola e, em particular, o trabalho na sala de aula, com enfoque no papel do professor.

- Ação pedagógica, com o objetivo de apoiar os processos pedagógicos em sala de aula e conquistar o sucesso da aprendizagem, chamada no município de excelência acadêmica.
- Gestão escolar, para dar suporte à estruturação das ações do diretor tendo como referência o desempenho de excelência acadêmica.
- Valorização do magistério, para identificar, analisar, apoiar e disseminar práticas docentes eficazes.

Desse modo, todas as ações desenvolvidas ao longo de 15 anos buscaram dar suporte ao docente, a partir de um marco claro: a reversão do quadro de fracasso de aprendizagem curricular ou, em outras palavras, a busca pela excelência acadêmica em língua portuguesa e matemática.

A primeira base desse trabalho de fortalecimento da ação pedagógica é a proposta curricular, que compreende habilidades e competências. Cada série escolar tem sua proposta definida de maneira clara. O que as crianças precisam aprender? Em que

Para acompanhar os resultados de aprendizagem, Sobral introduziu uma avaliação externa do município

ponto elas estão? Quais são os conteúdos que vão ser lecionados?

A partir desse primeiro eixo, são desenvolvidas diferentes ações, como material didático específico por ano e formação em serviço para os docentes – também estruturada por série e, principalmente, com foco no material didático do aluno. Nessas formações, o professor trabalha com o material de sala de aula, aprende a utilizá-lo e conhece sua concepção.

Ao final do processo, são criadas as rotinas pedagógicas que serão aplicadas em sala de aula, em torno das quais se constroem os planos de aula. É quando o professor aplica tudo o que aprendeu na formação.

Para acompanhar os resultados de aprendizagem, Sobral introduziu uma avaliação externa do município, que acontece duas vezes ao ano e se tornou um grande parâmetro de ajuda para o professor, para a escola e para o próprio sistema educacional. Dessa avaliação faz parte também a avaliação escolar de aprendizagem curricular, que o professor faz em sala de aula diariamente, mas que se consolida de dois em dois meses.

A avaliação de Sobral é censitária, ou seja, para todos os alunos. As escolas se debruçam sobre os resultados, turma por turma e aluno por aluno, estabelecendo grupos de aprendizagem. É uma ferramenta para que a Secretaria de Educação possa se aproximar das crianças e dos professores. Fundamentalmente, serve para apoiar, não para punir.

A secretaria se debruça sobre os resultados, faz análises, tira as primeiras conclusões. Discute-se muito, desconstroem-se alguns mitos por meio dos resultados. Por fim, o processo induz uma alternância de estratégias dentro da escola, para mudar o que não está bem avaliado. Cada escola faz um alinhamento pedagógico do trabalho escolar com base nos resultados obtidos. É um grande momento dentro da Secretaria de Educação e das escolas.

GESTÃO ESCOLAR: PERFIL ADEQUADO, AUTONOMIA E APOIO

O eixo de fortalecimento da gestão escolar tem como base o perfil buscado para os diretores e coordenadores pedagógicos. A secretaria o define e ele é composto por características relacionadas ao exercício de uma liderança efetiva, segundo preceitos próprios.

Para garantir o ingresso de profissionais conforme o perfil elaborado, foi implementado um modelo rigoroso de seleção em etapas, por critérios de competência. Após a contratação, diretores e coordenadores passam por uma formação em serviço, que inclui não apenas a intervenção de formadores, como também o trabalho direto com a Secretaria de Educação. O processo fortalece a marca da política educacional do município entre esses profissionais.

As escolas possuem autonomia administrativa, pedagógica e financeira. Há uma ampla estrutura de apoio, mas a Secretaria de Educação mantém certa distância, para que as unidades possam atuar de modo criativo, sempre dentro do foco da excelência acadêmica.

Faz parte ainda desse conjunto de ações uma política de incentivo por desempenho, tanto para os professores como para os núcleos gestores, baseada nos resultados de aprendizagem dos alunos, que são aferidos duas vezes ao ano.

Mais recentemente, foi criada a mediação da tutoria pedagógica. Os tutores vão para a escola, participam da formação e analisam a sala de aula, para auxiliar a reflexão da principal liderança escolar, que é o diretor.

Nesse caso, o processo ainda está em construção, pois toda mudança é tratada com muito cuidado. A escola em Sobral é um campo sagrado. Para entrar nela, é importante saber o que se vai fazer.

Cada escola faz um alinhamento pedagógico do trabalho escolar com base nos resultados obtidos

VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Por fim, a proposta desenvolvida em Sobral traz o eixo de fortalecimento por meio da valorização do magistério, definida como o reconhecimento do saber dos professores nas ações pedagógicas de aprendizagem coerentes com nossa proposta de excelência acadêmica.

Ao longo dos 15 anos dessa reforma, muitos dos materiais pedagógicos foram revistos. O município está agora em um momento de reforma curricular, estudando inclusive as experiências exitosas de outros países.

O saber que vem dos docentes é levado em conta: os professores constroem e a Secretaria de Educação traz para o sistema. Muito do material preparado para os alunos de Sobral incorpora o que os próprios educadores construíram. Isso é algo importantíssimo, que empodera e motiva a escola. Ela tem de se reconhecer contribuinte no processo, e o sistema deve fazer com que essa experiência possa ser utilizada.

As práticas docentes eficazes, de excelência acadêmica, são tema de trocas, seminários e tutorias. Se uma escola consegue alfabetizar com sucesso crianças com dificuldades de aprendizagem, será convidada a relatar como o fez. Os diretores podem visitá-la para aprender entre si. Esse processo de socialização das experiências é importante para a sustentabilidade do sistema.

Há um apoio irrestrito para as práticas pedagógicas de aprendizagem. Por exemplo, se os professores desejam aulas no sábado porque reconhecem a necessidade dos alunos, recebem apoio. A diminuição do número de alunos por turma foi uma reivindicação das escolas e, ao longo dos anos, a secretaria atendeu a esse pedido, definindo os limites máximo e mínimo por ano e por turma, porém a demanda que foge do foco da aprendizagem é negada.

O sistema busca garantir também o tempo pedagógico necessário para a aprendizagem dos conteúdos e das competências acadêmicas. Sobral blinda a sala de aula, a fim de que o professor possa ter tranquilidade para fazer o que é preciso. O docente tem sua turma, sua formação, seu material, seu coordenador e seu diretor, mas muitas vezes não consegue o tempo pedagógico

necessário para que os alunos aprendam. Por isso, é preciso preservar a sala de aula.

Muitas novidades que chegam à escola como ideias brilhantes não agregam à sala de aula – ao contrário, concorrem com ela. Mesmo que o professor faça parte da discussão, compartilhando ideias semelhantes, a implementação dessas propostas retira o foco do trabalho principal dele. Qualquer iniciativa que dilua o foco não representa apoio, apenas desestimula o docente, o coordenador e o diretor.

ESCOLA, CAMPO SAGRADO

Em resumo, as políticas curriculares de Sobral partem da plataforma essencial da alfabetização até os 7 anos de idade. Logo depois, há uma política de melhoria da proficiência em língua portuguesa, matemática e, mais recentemente, ciências.

Existe, também, uma política de Educação Infantil, à qual está sendo agregada a de Educação Integral, de modo incipiente, pois ainda estamos construindo um método para atuar nessa área.

A rede de escolas está organizada assim: Sobral possui a escola da infância, ou seja, da Educação Infantil; a escola da criança, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; e a escola do adolescente, do 6º ao 9º ano. Há também a escola da noite e uma escola em tempo integral para adolescentes.

Cerca de 45% da rede já está formatada, mas outras escolas funcionam de maneira mista. Todas são impactadas fortemente pelos três eixos e pelo foco no apoio ao professor.

Para entender essa rede, é preciso saber que foram eliminadas escolas que não tinham condições de funcionamento. Operavam das escolas com poucos alunos, de diferentes idades, em uma única sala e com um único professor.

Esse é o trabalho realizado em Sobral, que propiciou também uma boa interlocução com parceiros como o governo do estado, o governo federal e o terceiro setor. Isso é de fundamental importância, e todos os nossos parceiros sabem que a escola, nesse município, é um campo sagrado, onde a verdadeira aprendizagem aparece – e isso faz a diferença.

***CAMINHOS
POSSÍVEIS PARA
MELHORAR A
APRENDIZAGEM***

DIÁLOGOS COM EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS DE GESTÃO ESCOLAR PARA RESULTADOS

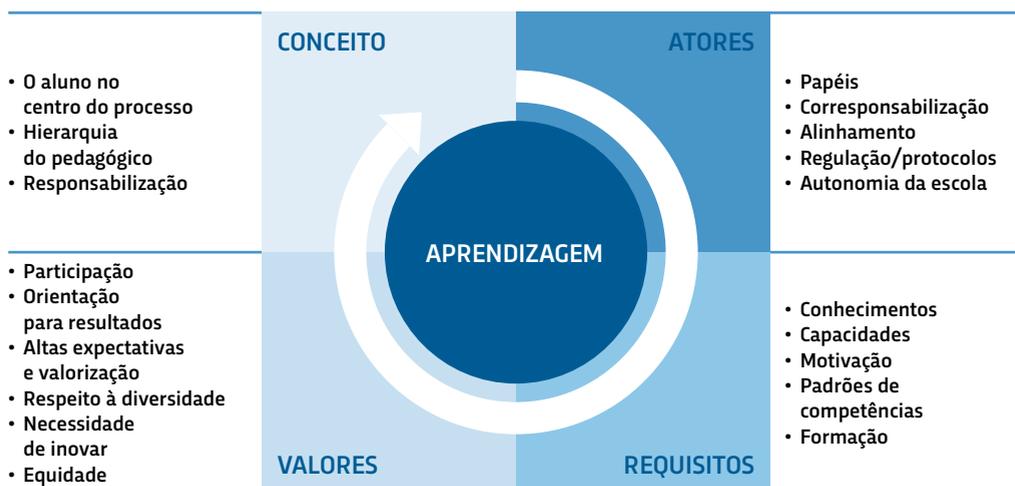
MIRELA DE CARVALHO é gerente de gestão do conhecimento do Instituto Unibanco. Economista, é doutora em sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ). Foi gestora de projetos no Instituto Ayrton Senna e na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, além de pesquisadora no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e no Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (Iets).

ALAN MEGUERDITCHIAN é especialista em pesquisas educacionais e sociais do Instituto Unibanco. Cientista social pela Universidade de São Paulo (USP) e jornalista pela Faculdade Cásper Líbero, é mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Este texto propõe uma sistematização de algumas das principais características dos modelos de gestão escolar da Inglaterra, da Austrália e de Ontário (Canadá) apresentadas no seminário internacional “Caminhos para a qualidade da Educação pública: gestão escolar”, que deu origem a este livro. A estratégia adotada é comparativa e envolveu certa padronização na maneira de descrever as três experiências, permitindo identificar semelhanças e diferenças. Com isso, espera-se contribuir para a reflexão sobre como aprimorar a gestão escolar no Brasil.

O olhar comparativo para essas três experiências se deu por meio de perguntas, que foram formuladas tendo como base o arcabouço conceitual de gestão escolar com o qual trabalha o Instituto Unibanco e também as problematizações trazidas pelo público em dinâmica de construção coletiva favorecida pelo evento em questão.

Antes, contudo, de dar seguimento à sistematização das experiências, será preciso retomar ideias apresentadas por Ricardo Henriques, superintendente-executivo do Instituto Unibanco, ilustradas no diagrama a seguir.



Do ponto de vista conceitual, o que é absolutamente definidor de nossa visão institucional é que o estudante deve estar no centro da gestão escolar, e isso significa que é com foco nele que todos os processos no interior da escola, das regionais e da secretaria devem estar organizados. O dia a dia está, de fato, a serviço daquela que é a rotina mais importante de todas: o processo pedagógico. Será que todos os problemas da escola afetam igualmente o aprendizado dos alunos? É preciso criar nos gestores um senso de priorização para que resolvam problemas que realmente podem fazer a diferença quando o objetivo é melhorar o aprendizado dos estudantes. De acordo com o diagrama, o “**conceito** de gestão escolar” diz respeito às características que têm relação com a organização da prática, de maneira a explicitar o foco no aluno e a responsabilização dos atores. Pergunta-se para Inglaterra, Austrália e Ontário: “**Em que medida a política educacional e suas práticas de gestão escolar evidenciam o foco no aprendizado do aluno?**”.

Para colocar o estudante no centro da gestão escolar, é preciso que os **atores** do sistema educacional (governo federal, governo local, escola, sala de aula e famílias) tenham clareza de seus papéis. A visão do Instituto Unibanco expressa no diagrama é que as atribuições de cada um devem gerar corresponsabilização e não sobreposição. Portanto, é desejável contar com algumas regulações e padronizações, de modo que as ações

aconteçam de maneira coordenada e que a rede pública siga em rota de melhoria de qualidade evidenciada para todos. Sobre esse tema, as perguntas postas para as três experiências internacionais são: **“Se existem, quais são e como foram definidos os padrões e as regras direcionadoras dos processos pedagógico e administrativo das escolas? O que está na alçada da escola decidir?”**.

Competências e engajamento são **requisitos** para que os atores desempenhem bem suas atribuições (ver diagrama). Não se pode garantir que os gestores tenham essas competências se não as nomearmos e se não apoiarmos esses gestores para que as desenvolvam. **“O que podemos aprender com as três experiências internacionais sobre padrões de competências, processo formativo e processo seletivo para gestores escolares?”**

Por fim, é certo que as experiências em gestão repousam sobre **valores** e a prática acaba por refleti-los. Para o Instituto Unibanco, é possível combinar uma prática que leve em conta eficiência, meritocracia e respeito à equidade. Assim, o uso de padrões e protocolos se justifica não apenas pela maior eficiência que a gestão pode alcançar, mas principalmente pelo efeito redutor na desigualdade entre as escolas em termos de aprendizagem. **“Quais são os valores explicitados por Inglaterra, Austrália e Ontário?”**

CONCEITO: EM QUE MEDIDA A POLÍTICA EDUCACIONAL E SUAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR EVIDENCIAM O FOCO NO APRENDIZADO DO ALUNO?

Foram trazidos três tipos de evidência sobre como a província canadense e os dois países traduzem em ações a ideia de “colocar o aluno no centro da gestão escolar”: resultados mínimos a serem atingidos pelas escolas, responsabilização das escolas pelos resultados obtidos e divulgação de resultados de aprendizagem por escola.

	INGLATERRA	AUSTRÁLIA	ONTÁRIO
Resultados mínimos a serem atingidos pelas escolas	Escolas são avaliadas não só em aprendizagem, mas são levadas em conta outras dimensões que denotam sua qualidade.	Não foram percebidas métricas que estabeleçam resultados mínimos por escola, embora se avaliem aprendizagem em todas as escolas.	Escolas são avaliadas em termos de aprendizagem. Elas devem ter 50% dos alunos ou mais acima do nível 3 (em uma escala de quatro níveis).
Responsabilização das escolas pelos resultados obtidos	Responsabilização máxima das escolas. Escolas com baixos resultados são fortemente responsabilizadas.	Operam-se uma espécie de “sistema de seguridade educacional”. Escolas com baixos resultados são apoiadas com mais recursos.	Responsabilização das escolas com corresponsabilização do órgão central. Escolas com baixos resultados são apoiadas.
Divulgação de resultados de aprendizagem por escola	Divulgação pública de resultados de aprendizagem por escola. Por turma e aluno apenas mediante solicitação.	Divulgação pública de resultados de aprendizagem por escola, turma e aluno.	Divulgação pública de resultados de aprendizagem por escola, turma e aluno.

É curioso observar que, embora nenhuma das experiências defina metas de aprendizagem por escola, tal como temos aqui no Brasil as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), há padrões mínimos de aprendizagem que precisam ser perseguidos pelas escolas. Enquanto as metas indicam a necessidade de um salto, a preocupação maior no caso das experiências internacionais consideradas é que ninguém esteja abaixo de um mínimo. Os mínimos estabelecidos para as escolas são monitorados pela sociedade e referem-se sempre à aprendizagem dos alunos, evidenciando que o foco da gestão está mesmo no estudante.

No caso inglês, contudo, acompanha-se não só a aprendizagem, mas uma pontuação que as escolas recebem após as visitas periódicas do órgão de inspeção da qualidade das instituições de ensino no país – Office for Standards in Education (Ofsted). Essa pontuação leva em conta as seguintes dimensões: liderança do gestor, prática pedagógica, clima escolar e aprendizagem. Para os ingleses, não basta que os alunos tenham proficiência. As escolas precisam também manter padrões mínimos de funcionamento que denotam a qualidade do ensino. O resultado fi-

nal é uma pontuação aferida em quatro níveis: excelente, bom, requer melhora e inadequado. Todas as escolas devem se manter ao menos no nível bom. Aquelas com pontuação nos níveis “requer melhora” e “inadequado” passam por intervenção.

Já em Ontário, as escolas devem manter pelo menos metade de seus alunos acima do nível 3 em uma escala de aprendizagem que vai de 1 a 4. Aquelas que não alcançarem o mínimo por dois anos consecutivos também passam por intervenção. Tal nível é elevado, exige repertório mais sofisticado do que o padrão estabelecido pelo Program for International Student Assessment (Pisa), que determina como resultado esperado o nível 2.

Embora não existam metas por escola nessas localidades, em alguns casos existem metas nacionais. Na Austrália, há compromissos até 2020, com destaque no campo educacional para: aumentar para 90% a obtenção do diploma do Ensino Médio ou equivalente; reduzir pela metade a distância entre estudantes aborígenes e não aborígenes em leitura, escrita e matemática; diminuir ao menos à metade a distância entre estudantes aborígenes e não aborígenes na conclusão do Ensino Secundário ou equivalente.

As escolas que estiverem fora do mínimo de aprendizagem exigido passam por alguma intervenção. O que diferencia as três experiências é o caráter dessa intervenção. No caso da Inglaterra, a aposta no grau máximo de autonomia da unidade escolar gera como consequência total responsabilização desta. Os diretores são permanentemente submetidos a muitas cobranças do Ofsted, o que tem gerado situações extremas, como a menor disponibilidade atual de profissionais dispostos a se tornar diretores escolares, mesmo diante de um salário competitivo. Um baixo desempenho da escola pode levar o diretor a ter de se retirar ou mesmo ao fechamento da unidade. O processo as mobiliza em uma lógica de competição, na qual atrair mais alunos gera maior recebimento de recursos.

Já a Austrália e a província canadense de Ontário apostam mais no apoio dos órgãos centrais que se corresponsabilizam pelos resultados ruins das escolas. Na Austrália, há maior repasse de recursos para unidades com baixos resultados, de modo que possam alcançar patamares mais elevados. Formações e redes de aprendizado, que proporcionam, por exemplo, a troca de

experiências bem-sucedidas entre diretores, são iniciativas que têm proporcionado efeitos positivos.

Em Ontário, a intervenção também é de apoio. As necessidades específicas da escola são identificadas, constroem-se planos de ação para mudança da situação, oferecem-se cursos de formação e aperfeiçoamento para o diretor e promove-se a participação dele em comunidades de aprendizado profissional baseadas nas escolas e em redes formais e informais.

A divulgação pública dos resultados é mais um passo na direção da responsabilização da escola, uma vez que permite à comunidade escolar se engajar para discutir mudanças e melhorias com base em uma avaliação concreta da performance. Os três sistemas estabelecem robustos e sofisticados sistemas de acompanhamento e divulgação dos resultados das escolas, turmas e alunos, que geram um forte movimento coletivo de cobrança. Ontário tem um caráter mais participativo, com grande interação de pais e comunidades no processo de acompanhamento e possíveis processos de mudança. A Austrália conta com uma sofisticada plataforma digital (Smart) –, School Measurement, Assessment and Reporting Toolkit que pode ser acessada por distintos atores, com diferentes finalidades, desde a prestação de contas até o uso pedagógico por professores. Na Inglaterra, são divulgados apenas dados consolidados por escola, mas é possível acessar resultados por turma e para cada um dos alunos mediante solicitação.

ATORES: SE EXISTEM, QUAIS SÃO E COMO FORAM DEFINIDOS OS PADRÕES E AS REGRAS DIRECIONADORAS DOS PROCESSOS PEDAGÓGICO E ADMINISTRATIVO DAS ESCOLAS? O QUE ESTÁ NA ALÇADA DA ESCOLA DECIDIR?

A necessidade de contar com padrões e diretrizes que alinhem o trabalho dos diversos atores da Educação e façam o sistema seguir articulado e unido em determinada direção que todos acreditam ser a tradução do sucesso educacional é a discussão nesta seção. Quais são os aprendizados valorizados e que merecem ser

monitorados? Como cada experiência traduz o significado de autonomia pedagógica dos educadores? Por que alguns sistemas dão preferência para uma alocação de recursos nas escolas feita pelo órgão central?

Para comparar as experiências internacionais no que tange ao papel dos atores, as evidências que surgiram na discussão permitem organizar essa sistematização em duas chaves: autonomia pedagógica e autonomia administrativa.

	INGLATERRA	AUSTRÁLIA	ONTÁRIO
Autonomia pedagógica	Órgão central define currículo e avaliação externa. Escolas definem práticas pedagógicas. Órgão central inspeciona a prática pedagógica e, portanto, há um padrão valorizado de práticas pedagógicas.	Órgão central define currículo e avaliação externa. Escolas definem práticas pedagógicas. Não foram percebidas inspeções em práticas pedagógicas pelo órgão central, que apenas disponibiliza apoio via ferramenta Smart.	Órgão central define currículo e avaliação externa. Escolas definem práticas pedagógicas. Não foram percebidas inspeções em práticas pedagógicas pelo órgão central, mas as escolas com baixos resultados obedecem a padrões de práticas pedagógicas.
Autonomia administrativa	Escolas com autonomia máxima para alocar recursos. Órgão central inspeciona o funcionamento da escola.	Não foram percebidas informações sobre o grau de autonomia administrativa das escolas.	Escolas com autonomia intermediária para alocar recursos. Escolas recebem algum recurso financeiro e acesso a programas educacionais. Recursos humanos são alocados pelo conselho distrital. Funções dos profissionais são definidas por lei.

Nas três experiências é possível identificar o currículo comum como instrumento essencial para proporcionar coerência e alinhamento ao sistema na busca por resultados de aprendizagem. Em diferente medida, seu estabelecimento foi realizado

por meio da estratégia “de cima para baixo”, caracterizada pela centralização da construção.

No caso de Ontário, houve intensa participação dos professores na revisão e atualização do currículo. A Austrália conta com uma instituição para cuidar especificamente do currículo e da avaliação nacional, a Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (Acara), que se preocupa em promover acordos entre diferentes estados e territórios, os quais têm autonomia total.

A marcada centralidade dos currículos únicos confere tangibilidade, que é o direito dos alunos de aprender, e qualifica a autonomia dos educadores. Na Inglaterra, uma das dimensões inspecionadas pelo Ofsted refere-se às práticas pedagógicas e, portanto, existe um padrão exigido. A Austrália parece não inspecionar as práticas pedagógicas, mas oferece soluções bem-sucedidas para professores por meio da ferramenta on-line Smart. Por fim, em Ontário, as escolas tampouco são inspecionadas em suas práticas pedagógicas, mas aquelas com baixos resultados de aprendizagem passam por intervenção e precisam seguir padrões pedagógicos estabelecidos pelo órgão central.

Em termos administrativos, as escolas inglesas gozam de autonomia plena para gerenciar seus recursos; as australianas e as de Ontário têm autonomia parcial. Estas últimas recebem transferências já carimbadas para fins específicos, tal como ocorre no Brasil com programas do Ministério da Educação (por exemplo, merenda, transporte e livro didático), e uma quantia menor de recursos financeiros livres.

REQUISITOS: O QUE PODEMOS APRENDER COM AS TRÊS EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS SOBRE PADRÕES DE COMPETÊNCIAS, PROCESSO FORMATIVO E PROCESSO SELETIVO PARA GESTORES ESCOLARES?

Conhecimentos técnicos específicos e atitudes de liderança são requisitos que tornam os profissionais competentes para a gestão. Nos casos estudados, com que maturidade e grau de conhe-

cimento os diretores ingressam na função? Há formação em serviço? Como saber se eles estão desempenhando bem a função? O que pode ser feito para apoiá-los quando não estão desempenhando bem a função?

	INGLATERRA	AUSTRÁLIA	ONTÁRIO
Qualificação e formação de diretores	<p>Certificação obrigatória para diretores do National College for Teaching and Leadership até 2012.</p> <p>Existem padrões de competências para gestores e a avaliação do diretor é parte da inspeção escolar.</p> <p>Análise de dados é uma das competências relevantes.</p>	<p>Não foram percebidas informações sobre os requisitos para tornar-se diretor.</p> <p>Existem padrões de competências que variam por estado e território.</p> <p>Análise de dados é uma das competências relevantes.</p>	<p>Há formação e certificação para definir os elegíveis a diretor.</p> <p>Os elegíveis precisam ainda ter sido professores por cinco anos e ter mestrado.</p> <p>Existem padrões de competências com avaliação formal de diretores.</p> <p>Análise de dados é uma das competências relevantes.</p>
Troca de boas práticas entre diretores de escolas	<p>Certificação e remuneração extra para melhores diretores se transformarem em tutores de outras escolas sem abandonar a direção de suas próprias escolas.</p>	<p>Não foram percebidas informações sobre a troca entre diretores de escolas.</p>	<p>Diretores visitam escolas com melhores resultados.</p> <p>Experiências de sucesso são estudadas e divulgadas.</p>

As experiências internacionais indicam que formação técnica específica para a carreira de diretor e certificação são requisitos para garantir que os selecionados tenham os conhecimentos e as habilidades necessários. Em Ontário, a experiência pedagógica prévia é absolutamente fundamental para garantir que os diretores compreendam bem o processo de ensino-aprendizagem e, por essa razão, exige-se que eles já tenham desempenhado a função de professor.

Formar e certificar, por sua vez, requer que padrões de competências tenham sido estabelecidos. A verificação da qualidade do trabalho do diretor e suas habilidades pessoais de liderança

são alvo de avaliação durante as visitas de inspeção do Ofsted. Em Ontário, existe um processo de avaliação formal e regulamentado, diferente da inspeção. Independentemente das diferenças nos padrões de formação e avaliação, a análise de dados é uma competência exigida nos três casos internacionais para identificar problemas de maneira rigorosa, planejar, propor soluções e monitorar todos os processos. Ela está presente e ocupa lugar de destaque entre as competências exigidas dos diretores.

Também é consenso que os diretores de escolas que têm os melhores resultados podem ser os profissionais mais indicados para apoiar os diretores de escolas com baixos resultados. Por essa razão, essa troca é incentivada. No caso inglês, o apoio é formalizado. Há certificação e contratação formal desses diretores para desempenharem tal função. Em Ontário, são organizadas visitas e divulgação de estudos e pesquisas sobre as melhores práticas.

VALORES: QUAIS SÃO OS VALORES EXPLICITADOS POR INGLATERRA, AUSTRÁLIA E ONTÁRIO?

As diversas características das experiências discutidas até aqui revelam valores e traços da cultura de cada sociedade. Alguns foram explicitados nas apresentações. Nesta seção, os principais valores que norteiam os modelos de gestão são sistematizados.

O modelo inglês parece bastante meritocrático. Parte do princípio de que os diretores podem fazer as escolas gerarem bons resultados e, por essa razão, dá a eles autonomia e também lhes cobra muito. Isso não quer dizer que a equidade deixe de estar em pauta. O sistema de pontuação por escola gerado pelo Ofsted revela uma genuína preocupação com padrões mínimos universais de qualidade. Nenhuma escola pode estar abaixo desse padrão.

De fato, existem padrões mínimos universais de qualidade ou de aprendizagem nos três sistemas. Cada um, a sua maneira, promove ações que levam as escolas a ultrapassá-los.

	INGLATERRA	AUSTRÁLIA	ONTÁRIO
Equidade	Padrões mínimos de efetividade exigidos de cada escola.	Padrões mínimos de efetividade exigidos de cada escola. Resgate e apoio às escolas com baixos resultados são compreendidos como ações de responsabilização.	Padrões mínimos de efetividade exigidos de cada escola. Resgate e apoio às escolas com baixos resultados são compreendidos como ações de responsabilização.
Participação das famílias	Não foi enfatizada a cultura de participação das famílias.	Não foi enfatizada a cultura de participação das famílias.	Toda escola possui um conselho, que é presidido por um responsável por aluno.
Altas expectativas	Não foi enfatizada a preocupação com altas expectativas.	Não foi enfatizada a preocupação com altas expectativas.	Acreditar que os alunos podem muito e aprendem.
Valorização da cultura democrática	Não foi enfatizada a preocupação em valorizar a cultura democrática.	Não foi enfatizada a preocupação em valorizar a cultura democrática.	Aumentar a confiança da população no setor público e valorizar a cultura da tolerância e da paz.

Nesse cenário de preocupação com a equidade, existem ações para além dos padrões mínimos voltadas para grupos específicos menos favorecidos. A Austrália tem grande atenção com a população aborígene, que apresenta proficiência mais baixa e menor taxa de conclusão do Ensino Médio. Em Ontário, há uma grande população migrante que tem no inglês a segunda língua.

Ontário ressalta ainda três valores adicionais. Valoriza-se a participação das famílias por meio do conselho escolar, que é presidido por um responsável por aluno e tem caráter consultivo e fiscalizador. A província canadense também preconiza as altas expectativas que professores e diretores precisam ter com relação à capacidade de aprendizado dos alunos. Muitas vezes, há preconceito sobre o que o estudante vai conseguir aprender, e isso acaba reduzindo os esforços e o empenho dos educadores. O suposto é que os alunos podem conseguir qualquer objetivo, basta que se faça o melhor para apoiá-los. Por fim, o modelo res-

salta valores da democracia, como tolerância e cultura da paz. Assinala que esses valores devem ser transmitidos a todos e que é importante a confiança da sociedade na qualidade e universalidade dos serviços públicos.

Vale dizer que o fato de não se ter chamado a atenção aqui para versões desses valores nas demais experiências não significa que eles estejam ausentes. Apenas não foram explicitados ou reforçados pelos especialistas.

REFLEXÕES FINAIS

Embora o que tenhamos aqui seja, sem dúvida, apenas uma aproximação com as três experiências, já foi possível relacionar algumas ideias com o caso brasileiro e aprofundar nossos questionamentos. Muitas dessas reflexões emanaram, de fato, durante o trabalho de construção coletiva do conhecimento realizado com o público do seminário após o primeiro dia de apresentações.

Em primeiro lugar, cabe assinalar que Inglaterra, Austrália e a província de Ontário trabalham com padrões mínimos universais de aprendizagem, em vez de definir metas de aprendizagem específicas para cada escola. Sem dúvida, há dificuldades inerentes à atribuição de um desafio específico para cada unidade escolar. De qualquer modo, todos os mínimos estão ligados à aprendizagem e o foco está sempre no aluno.

As experiências diferem em relação a o que fazer quando as escolas estão abaixo do mínimo de aprendizagem. Será melhor investirmos em maior responsabilização das unidades, tal como preconiza o modelo inglês, ou devemos seguir a linha da responsabilização do órgão central junto às escolas?

Um segundo aspecto é que em todas as localidades existe um currículo básico único que orienta o processo pedagógico e confere tangibilidade ao que se entende por direito à aprendizagem. Há intervenções do órgão central nas práticas pedagógicas quando a escola não consegue atender ao direito à aprendizagem dos alunos. A questão é que, nesses casos, o órgão central define um padrão de prática pedagógica a ser seguido até que a unidade melhore seus resultados. O equilíbrio entre autonomia

pedagógica e direito à aprendizagem do aluno ainda não está totalmente equacionado no Brasil.

No que se refere à autonomia administrativa, vimos que não são raras as situações em que recursos carimbados são transferidos às escolas. Esse tema também nos leva à reflexão. Por que não se avança na direção da maior autonomia financeira? É uma desconfiança nas competências técnicas dos gestores? Ou haveria uma incapacidade de fiscalizar e fazer valer as prestações de conta? Certamente precisamos de um diagnóstico mais apurado para entender qual caminho seguir.

O fato é que na Inglaterra, na Austrália e em Ontário os diretores já ingressam na carreira muito bem preparados, porque têm formação específica e porque são certificados. Há avaliação do desempenho com consequências na carreira. Outra lição importante é que *diretor deve apoiar diretor*. Embora existam algumas experiências pontuais no Brasil, isoladas em alguns estados, nós, como nação, ainda não escolhemos o que pretendemos fazer.

Por fim, aprendemos que, sim, é possível combinar eficiência e equidade na gestão. E que padrões podem vir para orientar quem mais precisa, liberando esforço e inteligência para fazer melhor, desde que, é claro, que mantenhamos em alta nossas expectativas com relação à capacidade de aprendizagem de nossos alunos. Com apoio, eles podem tudo!

© 2016 Fundação Santillana e Instituto Unibanco.

Organização

Instituto Unibanco

Superintendente-Executivo

Ricardo Henriques

Gerente de Gestão do Conhecimento

Mirela de Carvalho

Coordenação

Alan Ary Meguerditchian

Tradução

Juliana Malta e Marco Antônio Castilho

Produção Editorial

Fundação Santillana

Diretoria

André Luiz de Figueiredo Lázaro

Luciano Monteiro

Karyne Arruda de Alencar Castro

Edição

Ana Luisa Astiz | AA Studio

Revisão

Juliana Caldas e Márcia Menin | AA Studio

Projeto Gráfico

Paula Astiz

Editoração Eletrônica e Gráficos

Paula Astiz Design

Nota: o último acesso aos links desta publicação foi realizado em maio de 2016, exceto se constar outra data.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Caminhos para a qualidade da educação pública : gestão escolar / organização Instituto Unibanco ; Ricardo Henriques... [et al.] ; apresentação Pedro Malan ; — São Paulo : Fundação Santillana, 2016.

Outros autores: Ricardo Henriques, Renato Janine Ribeiro, Claudia Costin, José Francisco Soares, Anthony McNamara, Sérgio Roberto Gomes de Souza, Mary Jean Gallagher, Barry McGaw, sir Michael Wilshaw, Manuel Palácios, Raquel Teixeira, Júlio César da Costa Alexandre, Mirela de Carvalho, Alan Meguerditchian.

Bibliografia.

1. Aprendizagem 2. Educação pública 3. Escolas – Administração 4. Gestão educacional 5. Política e educação I. Instituto Unibanco. II. Ricardo Henriques. III. Renato Janine Ribeiro. IV. Claudia Costin. V. José Francisco Soares. VI. Anthony McNamara. VII. Sérgio Roberto Gomes de Souza. VIII. Mary Jean Gallagher. IX. Barry McGaw. X. sir Michael Wilshaw. XI. Manuel Palácios. XII. Raquel Teixeira. XIII. Júlio César da Costa Alexandre. XIV. Mirela de Carvalho. XV. Alan Meguerditchian.

16-06626

CDD-371.2

Índices para catálogo sistemático:

1. Escolas públicas : Gestão escolar : Educação 371.2

Instituto Unibanco

CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO

Presidente

Pedro Moreira Salles

Vice-Presidente

Pedro Sampaio Malan

Conselheiros

Antonio Matias

Cláudio de Moura Castro

Cláudio Luiz da Silva Haddad

Marcos de Barros Lisboa

Ricardo Paes de Barros

Rodolfo Villela Marino

Thomaz Souto Corrêa Netto

Tomas Tomislav Antonin Zinner

DIRETORIA

Claudio José C. Arromatte

Cristina Cestari

Fernando Marsella Chacon Ruiz

Gabriel Amado de Moura

Jânio Gomes

Leila Cristiane B. B. de Melo

Marcelo Luis Orticelli

EQUIPE TÉCNICA

Superintendente-Executivo

Ricardo Henriques

Gerentes

Administração, Finanças
e Tecnologia da Informação

Fábio Santiago

Desenvolvimento e Conteúdos

Alexsandro Santos

Implementação de Projetos

Maria Julia Azevedo Gouveia

Gestão do Conhecimento

Mirela de Carvalho

Planejamento e Articulação Institucional

Tiago Borba

Fundação Santillana

DIRETORIA

André Luiz de Figueiredo Lázaro

Luciano Monteiro

Karyne Arruda de Alencar Castro

Este livro foi composto nas fontes Trasandina e Milo Serif
e impresso em agosto de 2016.

A boa gestão é uma variável radicalmente necessária para garantir o direito à aprendizagem, sobretudo no contexto de desigualdade estrutural que temos no Brasil. Para isso, o aluno deve ser colocado no centro, hierarquizando todos os processos escolares, que devem passar a ter foco no pedagógico. É com essas bases que o Instituto Unibanco desenvolve seu modelo de gestão escolar voltada para resultados de aprendizagem, apresentado neste livro em diálogo com gestores e pesquisadores, brasileiros e estrangeiros, que participaram do seminário internacional “Caminhos para a qualidade da Educação pública: gestão escolar”, realizado em setembro de 2015.

