

AUTOGESTÃO DA CAPACITAÇÃO DOCENTE

AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE PERNAMBUCO

JULIO JACOBO (Coord.)

LÚCIA LINS BROWNE REGO

MARIA MACIEL



AUTOGESTÃO DA CAPACITAÇÃO DOCENTE

AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE PERNAMBUCO

JULIO JACOBO (Coord.)

LÚCIA LINS BROWNE REGO

MARIA MACIEL

Brasília, outubro de 2003

© UNESCO 2003 Edição publicada pela Representação da UNESCO no Brasil

Education Sector
Division of Higher Education
Section of Basic Education/UNESCO-Paris

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, nem tampouco a delimitação de suas fronteiras ou limites.

AUTOGESTÃO DA CAPACITAÇÃO DOCENTE

AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE PERNAMBUCO

JULIO JACOBO (Coord.)

LÚCIA LINS BROWNE REGO

MARIA MACIEL



Conselho Editorial da UNESCO no Brasil

Jorge Werthein
Cecilia Braslavsky
Juan Carlos Tedesco
Adama Ouane
Célio da Cunha

Comitê para a Área de Educação

Angela Rabelo Barreto
Célio da Cunha
Candido Gomes
Marilza Machado Regattieri

Revisão: Reinaldo Lima

Assistente Editorial: Larissa Vieira Leite

Diagramação: Fernando Brandão

Projeto Gráfico: Edson Fogaça

© UNESCO, 2003

Waiselfisz, Julio Jacobo

Autogestão da capacitação docente: avaliação da experiência de Pernambuco / Julio Jacobo Waiselfisz, Lúcia Lins Browne Rego, Maria Maciel. Brasília : UNESCO Brasil, Secretaria de Educação do Governo do Estado de Pernambuco, 2003.

84p.

1. Educação Permanente - Brasil 2. Formação de Professores - Brasil
3. Treinamento Profissional - Brasil 4. Avaliação Educacional - Brasil 5. Qualidade Educacional - Brasil 6. Professores - Brasil I. Rego, Lúcia Lins II. Maciel, Maria III. UNESCO IV. Título

CDD 372



Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Representação no Brasil

SAS, Quadra 5 Bloco H, Lote 6,
Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar.

70070-914 – Brasília – DF – Brasil

Tel.: (55 61) 2106-3500

Fax: (55 61) 322-4261

E-mail: UHBRZ@unesco.org.br

NOTA SOBRE OS AUTORES

JÚLIO JACOBO WAISELFISZ é Coordenador Regional da UNESCO em Pernambuco. Possui Mestrado em Planejamento Educacional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi Pró-Reitor Acadêmico da Universidad Nacional del Comahue na Argentina. Exerceu atividades docentes em universidades latino-americanas e foi consultor de organismos internacionais como o PNUD, a OEA e o IICA. Implantou o sistema de avaliação no ensino público no Brasil (convênio MEC/BIRD) e em Pernambuco (convênio Governo do Estado de PE/Secretaria de Educação). Dentre as suas mais recentes publicações, destacam-se: “Juventude, Violência e Cidadania: os Jovens de Brasília” (São Paulo: Cortez, UNESCO, 1998); “Mapa da Violência II” (Rio de Janeiro: Garamond, UNESCO, 2000); “Mapa da Violência III. Os Jovens do Brasil” (Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Ministério da Justiça, 2002) e “Revertendo Violências, Semeando Futuros” (Brasília, UNESCO, 2003).

LÚCIA LINS BROWNE REGO é Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco. É Mestre em Educação pela Universidade de Tulane (USA) e Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade de Oxford (UK). Foi Pesquisadora 2 A do CNPq, na área de psicologia cognitiva, e integrante do corpo docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, onde exerceu suas atividades de ensino e pesquisa em cursos de graduação e pós-graduação, tendo orientado várias teses e publicado trabalhos científicos em periódicos nacionais e internacionais.

Dentre os trabalhos mais recentes, destacam-se: “Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas” (Em A.G. Morais – org.). “O Aprendizado da Ortografia” (Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999) e “Phonological awareness, syntactic awareness and learning to read and spell in Brazilian Portuguese” (Em M. Harris and G. Hatano. “Learning to read and to write: A cross-linguistic perspective”. Cambridge: Cambridge University Press, 1999).

MARIA MACIEL é Mestre em Educação e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco. Fez licenciatura e bacharelado em Letras. Tem exercido atividades de ensino, pesquisa e extensão em instituições de ensino superior, nas áreas de Letras e Pedagogia. Foi Vice-Coordenadora da Associação Nacional de Política e Administração da Educação, no EÖstado de Pernambuco, e Assessora Técnico-Pedagógica do Ministério da Justiça. Possui artigos científicos publicados sobre a temática da educação nas escolas públicas brasileiras. Assistente de Pesquisa da UNESCO/PE, é co-autora do livro “Revertendo Violências, Semeando Futuros” (Brasília: UNESCO, 2003).

SUMÁRIO

Apresentação	9
Abstract	11
1. Abordagem Teórica	13
1.1 Democracia, qualidade e educação pública	13
1.2 A qualidade no centro do debate	15
1.3 Qualidade em educação e formação do professor	17
1.4 Capacitação docente: os resultados não esperados	21
1.5 Repensando a capacitação dos profissionais em educação	22
2. Programa de Monitoria e Incentivo da Qualidade e da Educação	27
2.1 Antecedentes	27
2.2 Desdobramentos do Programa: os Projetos de Autogestão da Capacitação	29
2.3 O SAEPE como ponto de partida	29
2.4 Etapas de implementação	31
3. Notas Metodológicas	37
3.1 O modelo adotado	37
3.2 A amostra selecionada	37
3.3 Os questionários	38
4. O Projeto de Autogestão da Capacitação e os Dirigentes Escolares	41
4.1 Perfil dos dirigentes	41
4.2 Processo de elaboração do Projeto	43
4.3 A capacitação	47
4.4 Perfil dos capacitadores	48
4.5 Avaliação da capacitação pelos diretores	50

5. O Projeto de Autogestão da Capacitação e os Professores	53
5.1 Perfil dos professores	53
5.2 Visão sobre formação continuada	55
5.3 Processo de elaboração do Projeto	59
5.4 Avaliação da capacitação	60
6. O Projeto de Autogestão da Capacitação e os Resultados do SAEPE 2002	65
7. Considerações Finais	69
Lista de Quadros	73
Lista de Tabelas	75
Referências Bibliográficas	79

APRESENTAÇÃO

A avaliação da eficiência e eficácia do sistema escolar tem pouco mais de uma década no Brasil, e a utilização de seus resultados para definir políticas educacionais ainda está por se consolidar no país. As avaliações nacionais tendem a se encerrar com a divulgação dos resultados, não tendo conseguido contribuir para gerar ações que possam vir a modificar e aperfeiçoar a prática pedagógica nas escolas. Isso pode ser explicado a partir de dois fatores: além de os resultados serem divulgados em formato técnico, isto é, escalas de proficiência ainda pouco compreendidas pelos gestores dos sistemas de ensino, eles não retratam diretamente cada unidade escolar, uma vez que são avaliadas amostras representativas de alunos da educação básica nas unidades federadas.

A implantação do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) através de convênios de cooperação técnica com a UNESCO e o INEP, tendo como parceiro a UNDIME, colocou o Estado de Pernambuco como uma das unidades federadas que dispõe de um sistema de avaliação e tenta superar as limitações referidas acima, utilizando-se de uma metodologia de trabalho que viabiliza a definição de uma política de melhoria da qualidade do ensino focada em resultados da aprendizagem escolar dos alunos.

A experiência descrita e avaliada neste trabalho retrata o esforço inicial feito na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco para consolidar uma cultura de avaliação, uma vez que esta não se encerrou com a divulgação dos resultados na escola. As escolas foram incentivadas a refletir sobre seus resultados, e seus professores convidados a fazer propostas de formação continuada, selecionando os tópicos da formação a partir das fragilidades curriculares detectadas

na aprendizagem escolar dos seus alunos e escolhendo, dentre formadores credenciados, aqueles que consideraram mais adequados para ajudá-los nessa tarefa.

Os resultados da avaliação deste processo de autogestão da capacitação efetuada pelo presente estudo, embora ainda não evidenciem um efeito significativo da formação recebida pelos docentes na aprendizagem escolar dos alunos, revelam um modelo de capacitação bem aceito pelos gestores e professores, que pode ser aperfeiçoado e expandido, mantendo como um dos eixos importantes das políticas de formação continuada as avaliações efetuadas pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco.

Mozart Neves Ramos
Secretário de Educação
e Cultura do Estado
de Pernambuco

Jorge Werthein
Representante da UNESCO
no Brasil

ABSTRACT

The present study evaluates the Self-Administration Project, adopted by 667 schools of the State Educational System of Pernambuco, with the aim of training 12,791 teachers within the year of 2002. To that end, a representative sample of that universe was selected, and questionnaires were applied to 136 school principals and 1,172 teachers, in 139 schools located in 15 different municipalities of the state of Pernambuco, in February 2003. The results of the study point to the fact that nearly 90% of the education professionals are of the opinion that this new training model has contributed to the improvement of the teaching-learning performance in those schools. However, the comparison between the achievements of one experimental group and two control groups demonstrates that there are no significant or positive differences in favor of the first one of these groups, according to the tests applied by the Educational Evaluation System of Pernambuco (SAEPE). One of the possible reasons for that is the fact that the Project did not have enough time to mature. The evaluation also detected the existence of informal training networks among the professionals of elementary education. These networks provide a good basis for second thoughts about the future of continuing education of elementary and high-school teachers in the state of Pernambuco.

I. ABORDAGEM TEÓRICA

1.1 DEMOCRACIA, QUALIDADE E EDUCAÇÃO PÚBLICA

Não é de hoje que se fala no Brasil sobre democratização das escolas públicas e da necessidade de melhoria do ensino que nelas se ministra. Pode-se dizer que as preocupações em torno da democracia e da qualidade na educação oferecida para variados setores da população, sobretudo os considerados excluídos social e economicamente, constituíram-se nos principais eixos de debate acerca da educação nacional desde o final dos anos 20 do século passado com o *Movimento dos Pioneiros da Educação Nova*.

Como se sabe, os adeptos da *Escola Nova*, reagindo ao individualismo e ao academicismo da escola tradicional, propuseram renovações técnicas no ensino, escola única, obrigatória e gratuita para todos. Mas os propósitos dos *Escolanovistas*, formulados no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional* (1932), não se consubstanciaram numa política nacional de educação para o país. Embora tenha havido difusão de novas idéias, as experiências concretas advindas a partir do ideário do Movimento permaneceram restritas a alguns lugares e nem sempre foram encontradas maneiras adequadas para sua execução.¹

¹ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.p.129-130.

No final dos anos 40 aumenta a pressão por educação. A demanda de benefícios educacionais para segmentos mais amplos da população se configura no contexto de redemocratização do país, com proclamação de novas regras de convívio social, estabelecidas na Constituição Federal de 1946. Reivindica-se maior acesso da população aos benefícios públicos que um Estado de Bem-estar poderia garantir. Uma demanda (...) *ganha fôlego nas décadas de 1950 e de 1960: demanda por participação política e social, para o que a educação parecia ser o caminho promissor.*²

A democratização das escolas públicas, nos contextos anteriormente assinalados, vai se configurando cada vez mais como oportunidade de acesso às instituições de ensino, as quais não comportavam boa parte da demanda em idade de escolarização. O sistema educacional, aos poucos, elastece a oferta de vagas nas escolas a segmentos mais amplos da população. Intensifica-se o processo de democratização do ensino no aspecto da *quantidade*. A partir do final dos anos 70, a demanda por *qualidade* na educação retorna ao cenário educacional e assume centralidade no debate em defesa da escola pública. A igualdade de oportunidades deve se traduzir não só no acesso à escola (aspecto quantitativo), mas também no que diz respeito à permanência dos alunos nessas instituições. Isso envolve, dentre outras coisas, a melhoria da qualidade do ensino, uma escola mais condizente com as necessidades dos alunos e que não tenha como distintivo, em relação à escola privada, a promoção do fracasso escolar, refletido também em índices elevados de evasão e de repetência, que forcem aqueles que tiveram acesso à escola a nela não permanecer.

² BOMENY, Helena. *Os intelectuais da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.p. 54.

1.2 A QUALIDADE NO CENTRO DO DEBATE

Pode-se dizer que a bandeira de luta maior entre os que fazem a educação neste país na atualidade se pauta pela busca da qualidade no trabalho educativo. É comum no debate educacional brasileiro se afirmar que as escolas públicas não são de qualidade. Essas instituições são comumente perfiladas com palavras que se iniciam com prefixos que denotam falta, negação. Assim, as “escolas do Governo” são antidemocráticas, ineficientes, desprovidas de recursos... E isso é apresentado com grande espanto como se a falta de qualidade fosse um atributo específico da “produção” educacional de nosso tempo.

A *qualidade* tornou-se hoje palavra de ordem na sociedade e se constitui como meta compartilhada por setores sociais os mais variados: na indústria, no comércio, nas telecomunicações, na saúde... e também na educação. É oportuno lembrar que, atualmente, *[q]ualquer proposição relativa a conservar, melhorar ou mudar isto ou aquilo, não importa o que seja, deve-se explicar em termos de qualidade*³. Se falta qualidade, não é só em educação. E essa falta de qualidade não pode nem deve ser explicada apenas e, sobretudo, como fruto do fracasso de uma política governamental deliberada.

Já se conhece que *[o] acesso a todo recurso escasso começa sempre por constituir um problema quantitativo para converter-se posteriormente, quando a escassez não é tanta, em uma questão qualitativa*.⁴ Pode-se afirmar que *[o] consumo de escolarização passou já pela primeira etapa e se encontra agora na segunda*.⁵

³ ENGUITA, Mariano F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: Gentili, Pablo & SILVA, Tomaz T. da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.p. 95.

⁴ *Idem*, p. 96.

⁵ *Idem*, p. 97.

Inicialmente, portanto, procurou-se oferecer a muitos aquilo a que só poucos tinham acesso. Mas vemos hoje que estender a todos o que só uma minoria tinha acesso é pouco. Os tempos mudaram e, com ele, o perfil da demanda por educação também. É natural e legítimo que, quase resolvido o problema do acesso, o da quantidade, procure-se ampliar o processo de democratização da escola, priorizando a busca da qualidade, o que evidentemente ainda falta às instituições públicas de ensino para atingir as expectativas de seus usuários.

E quais são as expectativas dos usuários (diretos e indiretos)? O que significa qualidade em educação? Para responder a esta última pergunta é necessário, desde já, reconhecer que a diversidade de abordagens conceituais sobre o assunto impede resumir o conceito em uma única resposta.

Plank, Amaral Sobrinho e Xavier,⁶ por exemplo, apontam duas perspectivas para se abordar o tema da qualidade: uma, voltada para os insumos, os processos didáticos e administrativos e a produtividade do sistema e da escola; a outra, direcionada para os resultados, o impacto da educação na sociedade e para a função social da educação.

Pode-se “medir” qualidade em educação associando características dos recursos humanos e das modalidades de gestão com os resultados obtidos em termos de desempenho escolar dos alunos.⁷ Melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem é também (...) *“mensurável” pela diminuição dos índices de reprovação e de abandono, ou ainda pela comparação dos*

⁶ PLANK, D.N.; AMARAL SOBRINHO, J.; XAVIER, A. C. R. *Uma estratégia para qualidade do ensino fundamental: os padrões mínimos de oportunidades educacionais*. Encontro sobre qualidade da educação. CPS-MEC/Secretaria de Ciência e Tecnologia – PR/OREALC-UNESCO, 1990.

⁷ WAISELFISZ, Jacobo. *Qualidade e recursos humanos nas escolas*. [Brasília], jan. 2000.p.2.Mimeo.

resultados obtidos entre as várias disciplinas das diversas classes da escola e, sobretudo, entre a escola e as escolas vizinhas.⁸ De maneira bastante ampliada, a qualidade do ensino implica (...) assegurar às crianças o domínio de conhecimentos escolares assim como o desenvolvimento de capacidades intelectuais.⁹ De uma forma geral, é na área de desempenho do aluno que se acumula a maior quantidade de estudos e evidências.¹⁰

1.3 QUALIDADE EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Indubitavelmente, quando se aborda a questão da qualidade do ensino, um dos temas para o qual se tem prestado mais atenção é ao da docência. A formação do professor, tanto a chamada inicial como a continuada, tem recebido críticas severas quanto à eficácia de sua qualidade. No processo de avaliação do papel do docente, geralmente são levados em conta determinantes de uma prática eficiente do professor (nível de formação, experiência) e também abordados aspectos quantitativos (número de professores para o tamanho da clientela a ser atendida...). Parte considerável dos debates sobre a qualidade educacional

⁸ VALERIEN, Jean. *Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento*. 2.ed. São Paulo: Cortez; [Paris]: UNESCO; [Brasília]: Ministério da Educação e Cultura, 1993.p. 170.

⁹ LIMA, Sueli A. de S. Cunha. *Gestão da escola: uma construção coletiva — superando conflitos e rompendo com a rotina burocrática*. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre: ANPAE, v.15, n. 2, p. 205-215, jul./dez.1999.

¹⁰ WAISELFISZ, Jacobo. Qualidade, gestão educacional e avaliação: que sabemos hoje? In: XAVIER, Antonio C. Da R.; AMARAL SOBRINHO, José; MARRA, Fátima (orgs.). *Gestão escolar: desafios e tendências*. Brasília: IPEA, 1994. p.302.

centra-se no tema da docência, e essa centralidade pode ser atribuída a dois motivos básicos: 1) por ser o professor considerado um elo fundamental do processo educativo, portador da “intencionalidade” pedagógica do sistema e 2) por representar aproximadamente 70% do total dos custos de manutenção do ensino fundamental.¹¹

Possíveis deficiências oriundas da escolarização do professor têm propiciado o surgimento de enorme massificação dos cursos de capacitação docente. *Pelos dados do SAEB/97, praticamente três quartos dos alunos da 4ª série e dois terços dos da 8ª do país estudam com professores que haviam tido algum tipo de capacitação só nesse ano.*¹²

A relação entre a (in)eficácia da formação docente e sua repercussão nos resultados do ensino tem sido explorada em pesquisas/estudos acadêmicos, os quais vêm entre uma e outra estreita associação. E isso tem servido de parâmetro para elaboração de política educacional, que pode ser apreendida tanto na legislação como no planejamento educacional.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996,¹³ por exemplo, o conteúdo do assegurado em alguns artigos não deixa dúvidas de que a formação do docente é hoje uma das preocupações centrais na organização de educação de qualidade para o país. Assim, a citada Lei prevê:

- formação de profissionais da educação, tendo como fundamento associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço (Art. 61, I);

¹¹ WAISELFISZ, op. cit., jan. 2000.p. 23.

¹² WAISELFISZ, Jacobo. *Recursos Escolares Fazem Diferença?* Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2000.p.54.

¹³ BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996.

- cursos de formação de profissionais para a educação básica e programas de educação continuada em Institutos Superiores de Educação (Art. 63, I e III);
- valorização dos profissionais da educação, através de aperfeiçoamento profissional continuado (Art. 67, II);
- realização, pelo Poder Público, de programas de capacitação para todos os professores em exercício (Art. 87, § 3º, III);

Também no planejamento nacional da educação fica evidente a preocupação com os nossos docentes. Dentre os objetivos e metas traçados no PNE de 2000, visando à melhoria da qualidade do ensino, encontra-se a previsão de *[a]mpliar, a partir da colaboração com a União, dos Estados e dos Municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (...)*¹⁴

No Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), no rol dos obstáculos a serem enfrentados na educação fundamental, aparece explicitamente a necessidade de aperfeiçoar o sistema de formação e capacitação dos professores.¹⁵ Dentro das estratégias para a universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo, foi traçada como linha de ação a intensificação da formação continuada dos profissionais ativos.¹⁶

¹⁴ BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. IV – Magistério da Educação Básica. 10. Formação dos Professores e Valorização do Magistério.

¹⁵ BRASIL. *Plano Decenal de Educação*. Brasília: MEC, 1993,p.28.

¹⁶ *Idem*, p.38.

Em esfera estadual, há o reconhecimento explícito, a partir de dados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), de que a qualidade da aprendizagem escolar dos alunos é influenciada também pela formação do professor.¹⁷ Consta como desafio para o estado de Pernambuco, em termos de formação docente, a criação de (...) *uma rede de formação inicial e continuada que assegure, a longo prazo, a implantação das reformas curriculares propostas para a educação básica, mudando a cultura da repetência e da evasão escolar, organizando, portanto, as escolas para uma significativa elevação do padrão de qualidade do ensino ofertado.*¹⁸

No que diz respeito à formação docente continuada, os investimentos no estado de Pernambuco têm sido divulgados. Pesquisa realizada pelo SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco), em 2000, aponta que dois terços dos professores dizem ter recebido algum curso de formação continuada (capacitação, treinamento, atualização) no decorrer do ano da avaliação. Na Rede Estadual de Ensino, 54,3% dos docentes foram capacitados e o percentual aumenta para 86,1% quando se trata de professores da Rede Municipal. Só durante o ano 2000, os professores capacitados da Rede Municipal receberam uma média de 48 horas de capacitação e os da Rede Estadual, uma média de 40 horas.¹⁹

No segmento dos diretores das escolas, a média de capacitação também tem sido elevada. Nos últimos dois anos, 77,3% dos dirigentes da Rede Estadual e 82,2% dos diretores da Rede Municipal participaram de algumas modalidades de cursos de formação continuada.²⁰

¹⁷ PERNAMBUCO. *Plano Estadual de Educação 2000-2009*. Recife: SE, 2001. p. 69.

¹⁸ *Idem*, p. 70.

¹⁹ PERNAMBUCO. Secretaria de Educação do Estado. Diretoria de Política e Programas Educacionais. *Relatório Estadual do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco: SAEPE 2000*. Recife: Secretaria de Educação, 2001.p.59-60.

²⁰ *Idem*, p. 50.

1.4 CAPACITAÇÃO DOCENTE: OS RESULTADOS NÃO ESPERADOS

Não obstante os investimentos anteriormente assinados, os resultados não têm sido os esperados. O Relatório do SAEPE do ano 2000 aponta que, no que diz respeito ao aproveitamento curricular dos alunos, segundo participação do diretor em atividades de formação continuada nos últimos dois anos, não existem diferenças relevantes entre diretores que participaram e os que não participaram de capacitações.²¹

O Plano Estadual de Educação desse mesmo ano é ainda mais enfático:

*Embora se tenha investido bastante em programas de capacitação nos últimos vinte anos, não há retorno significativo em termos da aprendizagem. No estado de Pernambuco, segundo os dados comparativos do SAEB 1995-1997-1999, não houve melhora significativa no nível de proficiência em português e matemática, e os níveis de proficiência dos alunos pernambucanos estão abaixo da média nacional.*²²

Na esfera nacional e também em outras estaduais, os resultados também não têm sido alentadores. Utilizando bases de dados provenientes do Levantamento da Situação Escolar (LSE), do FUNDESCOLA/MEC, de 1997 e 1998, e também do SAEB de 1997, é possível concluir que (...) *a capacitação do professor se apresenta como mecanismo com escasso ou nulo efeito sobre a aprendizagem dos alunos.*²³ A situação não

²¹ *Idem*, p. 50-51.

²² PERNAMBUCO, 2001, op. cit. p. 71.

²³ WAISELFISZ, op. cit., jan. 2000, p. 62.

é diferente quando os observados são os diretores. Com praticamente 90% dos alunos estudando em escolas com dirigentes que tiveram alguma capacitação entre 1995 e 1997, não se observam diferenças relevantes de desempenho escolar entre o grupo liderado por profissionais capacitados e aquele cujo diretor não recebeu capacitação.²⁴

Embora se perceba que boa parte dos professores e diretores demonstre interesse em participar de programas de educação continuada, é visível a frustração desses profissionais ao retornarem dos cursos. Alguns se queixam de não ter aprendido “novidades”. Outros, por não terem conseguido assimilar os conteúdos. Outros, ainda, por não saberem aplicar na realidade o que aprenderam.²⁵ Seja qual for o motivo, está mais do que na hora de repensar os nossos modelos de formação continuada.

1.5 REPENSANDO A CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO

Já faz alguns anos, mesmo que timidamente, propostas para mudanças na formação continuada de profissionais da educação emergem, sobretudo na esteira do debate sobre a efetivação da gestão democrática das escolas públicas, seja no discurso sobre a necessidade de descentralização de decisões relativas à educação, seja naquele que explicitamente reclama maior poder de autonomia para as escolas.

²⁴ *Idem*, p. 11.

²⁵ CERQUEIRA, Doralice M. de A.; FREITAS, Kátia S de. Gestão da escola pública: uma análise da prática. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre: ANPAE, v.15, n. 2, p. 185-192, jul./dez.1999.

Levando em conta que um grande desafio da qualidade do ensino é o de garantir equidade para os alunos nos pontos de chegada, consideram-se como imprescindíveis o estabelecimento de práticas escolares e modelos de gestão construídos em nível local. No que diz respeito a estratégias de capacitação, é preciso pensar em *[e]xperiências de treinamento onde a própria instituição escolar e o conjunto de sua equipe docente, técnica e administrativa sejam unidade de programas de capacitação, planejados a partir das dificuldades por elas detectadas...* Modelos de treinamentos em serviço, que envolvam o conjunto da unidade escolar, e que dêem grau de controle à escola sobre decisões relativas ao conteúdo e à metodologia da capacitação a ser adotada são também necessários para o estabelecimento de escolas eficazes.²⁶

Aponta-se como falha recorrente no processo de democratização das escolas públicas a falta de programas que incluam apoio para os servidores, nas escolas, organizarem cursos entre si. *É preciso criar essa possibilidade, entendendo que os educadores são capazes de definir suas necessidades e agir para superá-las.*²⁷

Na busca pela melhoria do ensino nessas escolas deve-se apostar na formação em serviço dos professores, através de treinamentos, cursos de aperfeiçoamento e encontros vivenciais dentro das próprias escolas.²⁸

²⁶ MELLO, Guiomar Namó de. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1993, p.39, 135 e 163.

²⁷ GHANEM, Elie. *Democracia: uma grande escola*. São Paulo: Ação Educativa/ UNICEF/Fundação Ford, 1998, p. 151.

²⁸ LIMA, op. cit., p. 209.

Particularmente em Pernambuco, alguns equívocos nos programas de capacitação adotados ficam bem explicitados, quais sejam:²⁹

- programas de capacitação alheios às reais necessidades das escolas;
- avaliações de aprendizagem efetuadas no estado têm focalizado a rede de ensino, não oferecendo subsídios no que se refere ao desempenho de cada escola e, conseqüentemente, às necessidades de formação continuada de seus professores.

A proposta para capacitação dos profissionais da educação no estado de Pernambuco prevê que a formação continuada deve ser (...) *organizada a partir das necessidades detectadas nas escolas, através dos mecanismos de auto-avaliação e avaliação externa.*³⁰

Esses mecanismos de auto-avaliação e avaliação externa das escolas, em PE, têm sido viabilizados com a implantação do SAEPE desde o ano 2000³¹. Uma vez feita a avaliação no estado, os resultados seguem para as escolas por meio de dois relatórios. Um deles é o sintético, com informações sobre a média de acertos de seus alunos de segunda, quarta e oitava séries do ensino fundamental e terceira série do ensino médio. Além desse relatório sintético, as escolas também recebem um analítico, que permite visualizar o desempenho dos seus alunos nos descritores avaliados nas áreas curriculares de Português e Matemática.³²

²⁹ PERNAMBUCO, 2001, *op. cit.*, 71.

³⁰ *Idem*, p. 72.

³¹ O SAEPE é resultado de uma articulação entre a Secretaria Estadual de Educação, as Secretarias Municipais de Educação do estado, o INEP/MEC e a UNESCO.

³² PERNAMBUCO. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Diretoria de Política e Programas Educacionais. *Matrizes Curriculares de Referência para o Estado de Pernambuco*. Recife: SE, 2002.p. 5-6.

Além de poderem contar com as informações oferecidas pelo SAEPE, 667 escolas do estado que aderiram ao *Projeto de Autogestão da Capacitação* também já podem gerir a capacitação de seus professores. As escolas formulam os seus Projetos de Capacitação (nas áreas curriculares de Português e Matemática) e submetem à aprovação da Secretaria de Educação do Estado. Com o Projeto aprovado, os recursos demandados para realização da capacitação seguem diretamente para as escolas.

Procura-se, assim, pôr em prática uma política de descentralização de recursos e de autonomia pedagógica e administrativa nas instituições públicas de ensino do estado. Além de favorecer a efetivação do processo de gestão democrática da escola, incentiva-se a melhoria do desempenho dos alunos, considerando que, de acordo com pesquisa realizada em 2002, (...) *formas democráticas de gestão, associadas a mecanismos de autonomia financeira e pedagógica, apresentam melhores resultados em termos de aproveitamento curricular dos alunos.*³³

Vejamos, no capítulo que segue, o relato do processo de criação e de implementação do *Projeto de Autogestão da Capacitação* no estado de Pernambuco.

³³ WAISELFISZ, Jacobo. *Recursos Escolares Fazem Diferença?* Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2000.p.54.

2. PROGRAMA DE MONITORIA E INCENTIVO DA QUALIDADE E DA EDUCAÇÃO

2.1 ANTECEDENTES

Como vimos no capítulo anterior, há um conjunto de evidências demonstrando que, para haver verdadeiras transformações pedagógicas, as estratégias de ensino-aprendizagem prontas para uso e para serem repassadas no âmbito de cursos de formação são insuficientes. No entanto, não é simples criar as condições para gerar a reflexão crítica necessária para mudar e fazer evoluir a prática pedagógica dos professores dentro das escolas de forma a assegurar as aprendizagens propostas pelas atuais reformas curriculares.

A partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, formalizou-se para os gestores dos sistemas de ensino no Brasil o grande desafio de construir um paradigma de qualidade para educação escolar, segundo o qual a boa escola é a que consegue lidar com as diferenças individuais, fazendo com que o maior número possível de alunos desenvolvam as competências e habilidades consideradas básicas para o exercício pleno da cidadania.

A construção desse novo paradigma de qualidade só será viável quando os professores da educação básica, os principais atores dessa mudança, conseguirem incorporar à sua prática pedagógica as novas orientações curriculares.

A concretização dessas inovações curriculares demanda um professor com um perfil diferenciado, um profissional capaz de lidar com as diferenças individuais e culturais de seus alunos, assegurando-lhes as aprendizagens necessárias ao exercício da cidadania e participando de forma criativa e eficaz da gestão pedagógica e administrativa da escola. Portanto, o grande desafio da formação continuada consiste em fazer com que os professores não só reinventem as práticas pedagógicas como também as suas relações profissionais com os colegas e a organização do trabalho no interior da escola.

Para viabilizar mudanças desse porte, o estado de Pernambuco conta com o apoio do *Programa de Monitoria e Incentivo da Qualidade da Educação*. Esse Programa propõe, dentre outras coisas, o desenvolvimento de estratégias de qualificação e aperfeiçoamento docente centradas em resultados do diagnóstico escolar. Pretende, de forma geral, contribuir para³⁴

- melhoria do desempenho escolar dos alunos e de seu fluxo nas escolas;
- valorização dos professores com base no mérito e no desempenho das unidades escolares;
- racionalização e modernização da gestão do ensino no Estado, apoiando a estruturação de mecanismos participativos de gestão escolar.

A política de incentivos estruturada nesse Programa prevê “(...)estímulos diretos às escolas pela via da capacitação dos recursos humanos envolvidos na gestão dos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros das unidades escolares, com ênfase na autogestão e co-gestão dos destinos da unidade escolar.”³⁵

³⁴ UNESCO. *Programa de Monitoria e Incentivo da Qualidade da Educação em Pernambuco*. Projeto 914 BRZ 23. Recife, 2000, p. 3.

³⁵ *Idem*, p. 19.

O conjunto das estratégias de modernização e avaliação da educação pública no estado conta com cooperação técnica, educacional, científica e administrativa entre a Secretaria de Educação do Governo do Estado de Pernambuco e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

2.2 DESDOBRAMENTOS DO PROGRAMA: OS PROJETOS DE AUTOGESTÃO DA CAPACITAÇÃO

O Programa de Monitoria e Incentivo da Qualidade da Educação em Pernambuco prevê a elaboração e execução de *Projetos de Autogestão da Capacitação de Recursos Humanos das Escolas*. Elaborados pelas instituições escolares, esses Projetos são submetidos à aprovação da Secretaria Estadual de Educação e, uma vez aprovados, são financiados via repasse direto às unidades escolares por recursos que devem ser geridos preferencialmente pelos Conselhos Escolares.

Procura-se com essas inovações articular o desenvolvimento profissional dos docentes e a qualidade da aprendizagem escolar dos alunos oriunda de uma participação ativa dos professores na construção e discussão de novas alternativas pedagógicas a serem iniciadas na própria escola, como fruto de um trabalho coletivo que tem início com a devolução dos resultados do SAEPE.

2.3 O SAEPE COMO PONTO DE PARTIDA

O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco oferece a cada escola um diagnóstico da aprendizagem

escolar de seus alunos nas dimensões curriculares avaliadas, estimulando, através de um processo externo de avaliação, uma ampla reflexão acerca da prática pedagógica da escola e dos resultados de aprendizagem dos seus alunos.

Ainda no primeiro semestre de 2001 os resultados das avaliações do SAEPE 2000 foram devolvidos para cada escola, sob a forma de relatórios sintéticos e analíticos. O relatório sintético contém os índices de aprovação da escola e os índices do Município em que ela se situa e o do Estado a partir dos dados do Censo Escolar. A Escola poderá, portanto, situar-se acima, abaixo ou na média do Município e do Estado em termos de taxa de aprovação. Esse mesmo relatório também insere o índice total de acertos dos alunos da escola por área curricular e série avaliada bem como os mesmos índices no que se refere ao Município e ao Estado. Portanto, a partir desses dados, a escola poderá situar-se em termos do rendimento escolar dos seus alunos comparativamente aos índices do Município e do Estado. No entanto, é no relatório analítico que os professores podem observar os resultados obtidos pelos alunos em cada uma das competências avaliadas. Essa parte do relatório traz os índices de acerto dos alunos de cada série em cada um dos descritores avaliados e se constitui em instrumento útil para o redirecionamento da prática pedagógica da escola.

O significado desses resultados foi discutido pelo conjunto dos professores das escolas avaliadas em 2000 e foram estimulados e apoiados para, com base nos resultados, identificarem suas demandas de formação e elaborarem propostas de capacitação em serviço que tivessem como eixo o redirecionamento do processo de ensino-aprendizagem nas áreas curriculares consideradas críticas, buscando a articulação entre teoria e prática. Nesse contexto, foram elaborados os Projetos de Autogestão da Capacitação.

2.4 ETAPAS DE IMPLEMENTAÇÃO

A elaboração e execução desses Projetos de Autogestão da Capacitação foram um desafio e um aprendizado para os gestores do sistema estadual de ensino e para as escolas, tendo-se estruturado e desenvolvido em torno das seguintes ações:

Devolução dos resultados da avaliação para as escolas

Na perspectiva de um programa que vise à melhoria da qualidade do ensino, mais importante do que os resultados alcançados em cada escola na avaliação foram aqueles oriundos da reflexão coletiva sobre o significado do diagnóstico, de forma a contribuir e incentivar o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico na escola.

As Matrizes Curriculares de Referência de Língua Portuguesa e Matemática, que servem de base à elaboração das provas aplicadas aos alunos nas avaliações do SAEPE, descrevem expectativas de aprendizagem para a 2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e para a 3ª série do Ensino Médio naquelas áreas básicas do currículo. Os descritores da área de Língua Portuguesa privilegiam competências de leitura e escrita que se fazem necessárias para que as pessoas saibam se comunicar oralmente e por escrito de forma adequada e eficaz. As práticas de leitura e escrita de textos socialmente relevantes e o ensino das estratégias de leitura e de produção textual desde o início da escolaridade são parte essencial de uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento dessas competências lingüísticas. Os descritores da área de Matemática se voltam para o conhecimento e o raciocínio matemático necessários aos alunos na resolução de problemas. Partindo-se de uma contextualização dos conhecimentos

matemáticos, é preciso que se possibilite ao aluno desenvolver as competências necessárias à resolução de novos problemas, à abstração e à formalização do conhecimento, viabilizando as habilidades de estruturar logicamente o pensamento, de generalizar e de resolver problemas matemáticos.

Se, por exemplo, a partir dos resultados do SAEPE a escola percebeu que precisava aperfeiçoar o ensino de Língua Portuguesa, fazia-se necessário rever as práticas de sala de aula no que diz respeito ao desenvolvimento das competências de leitura, uma vez que este foi o enfoque da avaliação nessa área. Quais as estratégias pedagógicas utilizadas para trabalhar a leitura com os alunos de 1^a a 4^a e de 5^a a 8^a séries? Qual o tempo dedicado pelos professores dessas séries a esse tipo de trabalho? Que papel a biblioteca escolar desempenha nesse contexto? Como integrá-la aos trabalhos de sala de aula? Os livros didáticos adotados contemplavam a diversidade textual nas atividades de leitura? Quais as necessidades de formação depreendidas para os professores da escola em face dos resultados obtidos? As escolas foram orientadas a fazer esse tipo de reflexão e a formularem, com base nessas reflexões, as áreas e os tópicos a serem contemplados na sua proposta de formação.

Realização de Seminários Regionais

Foram realizados seminários regionais envolvendo uma representação de todas as escolas das 17 Diretorias Regionais nas várias regiões do Estado. Além do diretor, a representação de cada escola incluía o Educador de Apoio, que é o responsável pela coordenação pedagógica das escolas, e mais professores especialistas representantes de cada uma das áreas curriculares avaliadas, além de um professor polivalente no caso daquelas escolas que ofertavam o Ensino Fundamental de 1^a a 4^a séries.

Nesses seminários, conduzidos pela Diretoria de Política e Programas Educacionais da Secretaria Estadual de Educação, foram apresentados e discutidos os resultados globais obtidos na avaliação realizada em novembro de 2000 no estado de Pernambuco bem como divulgada a política de formação continuada a ser implantada no Estado a partir dos referidos resultados.

Criação e capacitação da Comissão Regional de Avaliação

Constituiu-se em cada Diretoria Regional uma equipe técnica de apoio pedagógico às escolas para auxiliá-las na interpretação dos resultados da avaliação. Essa Comissão envolvia o chefe da Divisão de Programas Escolares e professores especialistas nas áreas curriculares de Língua Portuguesa e Matemática bem como um professor polivalente do Ensino Fundamental.

Os integrantes da Comissão tiveram 30 horas de capacitação organizada pela Diretoria de Política e Programas Educacionais. Durante esse encontro foram analisados e discutidos os descritores que constam das Matrizes Curriculares de Referência nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática e que são críticos para a compreensão do relatório analítico enviado para as escolas. Para essa discussão foram convidados professores especialistas das Universidades locais e professores de algumas Faculdades de Formação de Professores, além das equipes técnicas da Secretaria. O objetivo era gerar uma capacidade de análise e interpretação dos resultados para cada série e área curricular a partir do relatório analítico, capacidade esta que fosse compartilhada pelos integrantes das diferentes comissões uma vez que o referido relatório seria um subsídio básico na elaboração dos projetos das

escolas. Durante o processo de capacitação foram também estabelecidos os critérios para análise e orientação – quando se fizessem necessárias – das propostas de formação elaboradas pelo conjunto dos professores das escolas de cada Diretoria Regional. Naquela mesma ocasião definiu-se também o perfil dos potenciais formadores que iriam atuar nos projetos de formação continuada em cada Diretoria Regional, atendendo às diferentes escolas.

A elaboração da proposta de formação continuada

Em formulário enviado para cada escola da Rede Estadual foram enumerados os itens que deveriam constar da proposta de formação tanto na área de Língua Portuguesa como na de Matemática. Do formulário constavam itens relativos à identificação da escola; à área em que estava sendo solicitada a formação; ao número de professores participantes; às séries em que lecionavam bem como ao quantitativo de horas.

No campo destinado à justificativa do projeto, a escola deveria explicitar os aspectos do resultado da avaliação que mais haviam chamado atenção do coletivo da escola, explicitando os descritores e as possíveis causas do baixo desempenho dos alunos bem como as ações de formação que seriam desenvolvidas para ajudar a sanar os problemas detectados. As unidades escolares foram informadas de que um aspecto essencial para que o projeto fosse financiado seria a coerência entre o problema detectado pela escola, a partir da reflexão coletiva sobre os resultados da avaliação, e o conjunto de ações propostas para tentar resolver o problema. As solicitações de financiamento foram relativas a:

- assessorias de especialistas para orientar a formação continuada nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática;

- aquisição de materiais didáticos de consumo destinados ao programa de formação;
- melhoria do acervo das bibliotecas escolares mediante a aquisição tanto de livros paradidáticos destinados aos alunos quanto de livros para a formação continuada em serviço dos próprios professores.

O último item foi financiado através de um projeto específico intitulado “Livro na Escola” enquanto os demais foram alvo de uma avaliação por parte das equipes técnicas das Diretorias Regionais e da equipe técnica central da Secretaria, para efeito de financiamento através de convênio com a UNESCO pelo Projeto de Autogestão da Capacitação.

De cada projeto constava uma planilha de custo na qual se especificavam os preços unitários dos materiais a serem adquiridos e dos serviços a serem prestados às escolas, além do cronograma das atividades a serem executadas.

Análise dos projetos pelas comissões técnicas

Os projetos foram submetidos às equipes técnicas da Comissão Regional de Avaliação para serem analisados, revisados e enviados à Diretoria de Política e Programas Educacionais para financiamento. O número de escolas envolvidas foi superior ao de projetos porque algumas escolas optaram por fazer projetos conjuntos, otimizando com isso os recursos a serem utilizados.

3. NOTAS METODOLÓGICAS

3.1 O MODELO ADOTADO

Para avaliar impactos do Projeto de Autogestão da Capacitação entre diretores e professores optou-se pela utilização de técnicas de avaliação rápida (rapid assessment technics³⁶). Tais técnicas são muito utilizadas no âmbito das ciências sociais em pesquisas de levantamento que buscam avaliar, num tempo relativamente curto, resultados obtidos em projetos e/ou programas que se desenvolvem para obtenção de impactos na realidade que se quer modificar.

3.2 A AMOSTRA SELECIONADA

O projeto de Autogestão da Capacitação foi adotado por 667 escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, localizadas em 151 municípios diferentes, capacitando 12.791 docentes.

Para efeitos desta avaliação, foram selecionadas pela UNESCO 139 escolas de 15 municípios diferentes, conforme o quadro que segue:

³⁶ BEEBE, James. *Basic Concepts and Techniques of Rapid Appraisal. Human Organization.*, v. 54, n. 1 Spring 1995, p. 42-51. SCRIMSHAW, N. S.; GLEASON, G.R.. *Rapid Assessment Procedures: Qualitative Methodologies for Planning and Evaluation of Health Related Programmes.* Boston, MA: International Nutrition Foundation for Developing Countries, 1992.

QUADRO 3.1 – Relação de Escolas Participantes por Município Pernambuco 2002

Município	Total de escolas
Arcoverde	10
Bezerros	06
Cabo de Sto Agostinho	10
Caruaru	10
Garanhuns	10
Jaboatão dos Guararapes	10
Limoeiro	10
Olinda	10
Palmares	07
Paulista	10
Pesqueira	08
Petrolina	10
Recife	10
Serra Talhada	10
Timbaúba	08
TOTAL	139

3.3 OS QUESTIONÁRIOS

Foram aplicados 136 questionários³⁷ ao diretores e 1.172 aos professores, distribuídos entre os 15 municípios da amostra, conforme o quadro que segue.

A aplicação dos questionários ficou sob a responsabilidade do Instituto de Planejamento e Apoio ao

³⁷ Em três escolas situadas em Olinda, Jaboatão e Cabo, a pesquisa não pôde ser realizada com os diretores, considerando que estavam afastados da instituição (de licença, de férias) e os vice-diretores não estavam de posse das informações necessárias para preenchimento do questionário. Nesses três casos, questionários só foram aplicados aos professores.

Desenvolvimento Tecnológico e Científico (IPAD) em articulação com seus Centros de Produção e Desenvolvimento – Centro de Desenvolvimento da Tecnologia da Informação (DATACENTER), Centro de Comunicação e Promoção de Eventos (CECOP) e Centro de Capacitação e Avaliação Profissional CECAP) – e as Superintendências de Gestão: Superintendência de Apoio Logístico (SULOG) e Superintendência de Gestão de Pessoas (SUGEP).

QUADRO 3.2 – Questionários Aplicados a Diretores e Professores por Município – Pernambuco 2002

Municípios	Questionários Aplicados	
	Diretores	Professores
Arcoverde	10	91
Bezerros	6	54
Cabo de Sto Agostinho	9	80
Caruaru	10	95
Garanhuns	10	80
Jaboatão dos Guararapes	9	93
Limoeiro	10	73
Olinda	9	71
Palmares	7	65
Paulista	10	60
Pesqueira	8	73
Petrolina	10	88
Recife	10	86
Serra Talhada	10	97
Timbaúba	8	66
TOTAL	136	1.172

Todas as visitas às escolas públicas estaduais foram previamente agendadas, através do *Call Center* do IPAD, procurando garantir sucesso no processo de aplicação dos questionários.

Para a coleta dos dados, o IPAD utilizou tecnologia de ponta, através de aplicativo específico denominado *PALM SURVEY*, desenvolvido pelo DATACENTER. Isso possibilitou a coleta de informação com *PALM TOP*, transmitindo via *MODEM* para o Centro de Desenvolvimento de Tecnologia da Informação, que montou o banco de dados de acordo com o solicitado pela UNESCO.

A coleta de dados foi realizada em todos os 15 municípios no período de 17 a 28 de fevereiro de 2003. Os resultados são apresentados nos capítulos que seguem.

4. O PROJETO DE AUTOGESTÃO DA CAPACITAÇÃO E OS DIRIGENTES ESCOLARES

4.1 PERFIL DOS DIRIGENTES

Confirmando uma tendência que se verifica em âmbito nacional e também local³⁸, os diretores das escolas que receberam a capacitação são, em sua maioria, do sexo feminino (84,6%). Dos 136 dirigentes entrevistados, apenas 21 (15,4%) são do sexo masculino.

TABELA 4.1 – Sexo do Diretor – Pernambuco/2002

Sexo	N	%
Feminino	115	84,6
Masculino	21	15,4
TOTAL	136	100,0

A idade média dos que exercem cargo de direção de escolas é de 43 anos. Dos 136 dirigentes pesquisados, 133 (quase 98%) possuem curso superior. Deste quantitativo, mais de 50% possuem curso de pós-graduação, em nível de

³⁸ Por exemplo: em 2000, a Rede Estadual de Ensino de Pernambuco tinha 16,9% dos cargos de direção ocupados por pessoas do sexo masculino. Em 2002, esse percentual sofreu pequena alteração: 22,7%. Atualmente, portanto, mais de 70% dos cargos de direção de escolas são ocupados por integrantes do sexo feminino. Ver: PERNAMBUCO. Governo do Estado. *SAEPE 2002. Resultados da Avaliação. Relatório Estadual*. Recife: Secretaria de Educação, 2002 (Versão Preliminar).

especialização (75). Pós-graduação obtida em cursos de mestrado e doutorado não chega a 1%.

TABELA 4.2 – Nível Completo de Escolaridade do Diretor – Pernambuco/2002

Escolaridade	N	%
Nenhum	0	0,0
Ensino Fundamental – 4ª série	0	0,0
Ensino Fundamental – 8ª série	0	0,0
Ensino Médio - Magistério	1	0,7
Ensino Médio – Outros	2	1,5
Superior – Pedagogia	32	23,5
Superior – Outra Licenciatura	88	64,7
Superior – Outros	13	9,6
TOTAL	136	100,0
CURSO PÓS-GRADUAÇÃO:		
Não	38	27,9
Curso de extensão	14	10,3
Curso de aperfeiçoamento	25	18,4
Curso de especialização	76	55,9
Mestrado	1	0,7
Doutorado	0	0,0

Observa-se, a princípio, que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/96, alguns desses dirigentes ainda não preenchem os requisitos mínimos para o exercício do cargo, considerando que a referida Lei prevê que a formação de profissionais da educação em administração deva ser feita (...) *em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação (...)*.³⁹ Assim sendo, em nível de graduação (pedagogia), apenas 23,5% poderiam,

³⁹ Ver Título VI, art.64. BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

inicialmente, preencher o requisito. No entanto, considerando que a formação para o exercício do cargo também pode ser feita em cursos de pós-graduação, esse percentual se eleva. Por exemplo, 88 entrevistados (64,7% do total) fizeram curso de licenciatura, que não a pedagogia. Procurando verificar quantos desse total poderiam ter obtido a formação em nível de pós-graduação, observa-se a possibilidade de um percentual de mais de 50%, ou seja, de um total de 88 entrevistados, 46 fizeram curso de especialização.

TABELA 4.3 – % de Dirigentes Formados em outra Licenciatura com Curso de Pós-graduação – Pernambuco/2002

Curso Pós-Graduação	Outra licenciatura	
	N	%
Não	27	30,7
Curso de extensão	10	11,4
Curso de aperfeiçoamento	16	18,2
Curso de especialização	46	52,3
Mestrado	0	0,0
Doutorado	0	0,0

4.2 PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PROJETO

Uma breve análise do perfil dos elaboradores do Projeto de Autogestão da Capacitação nas escolas permite vislumbrar um certo aperfeiçoamento dos segmentos escolares na gestão democrática das instituições públicas de ensino.

Como se sabe, as decisões sobre questões técnico-pedagógicas comumente ficaram a cargo dos dirigentes escolares, sozinhos, não raro sem considerar opiniões de professores, funcionários técnico-administrativos e, também,

de pais/representantes da comunidade. Ocorre que, sobretudo a partir dos anos 80, eixos de mudanças necessárias à melhoria da qualidade do ensino público são apontados, destacando-se a necessidade de democratização das escolas públicas, com ênfase na superação do estilo de gestão que nelas até então se tinha desenvolvido. A proposta foi veiculada não só por teóricos da administração escolar, como também por vários profissionais ligados à educação, de uma forma geral. No que diz respeito às decisões escolares, não mais se admite a exclusão dos diversos atores envolvidos no processo educativo (professores, funcionários, alunos, pais e representantes da comunidade). Rechaça-se a concentração de poder unicamente nas mãos do diretor escolar. A gestão da escola tem que ser participativa. As versões para esse novo tipo de gestão podem ser variadas: eleição direta para dirigentes escolares, Comitê Consultivo, Colegiado, Conselho de Escola...

A demanda por gestão escolar democrática foi incorporada à política educacional do Estado. O princípio de gestão democrática no ensino público foi assegurado na Constituição Federal de 1988⁴⁰ e reafirmado em várias Cartas Estaduais.⁴¹ Em Pernambuco, o mecanismo assegurado para operacionalizar esse estilo de gestão na Constituição Estadual de 1989 foi a formação de Conselhos Escolares, com participação de docentes, pais, alunos, funcionários e representantes da comunidade.⁴²

⁴⁰ Veja-se art. 206 e seu inciso VI. PERNAMBUCO. *Constituição do Estado de Pernambuco*, de 05 de outubro de 1989. Recife: Companhia Editora de Pernambuco, 1989.

⁴¹ Sobre o assunto, veja-se, por exemplo: OLIVEIRA, Romualdo P. de; CATANI, Afrânio M. *Constituições Estaduais brasileiras e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

⁴² Veja-se art. 183 e seu parágrafo único. BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Rio de Janeiro: Mandarino, 1988.

Não obstante os percalços por que passam novas propostas no seu processo de implementação, a Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, mais particularmente no Projeto de Autogestão da Capacitação que aqui se enfatiza, ⁴³ tem mostrado evidências de êxito nesse processo. Dos 136 diretores entrevistados, apenas 3 (2,2%) afirmaram que a direção elaborou o Projeto sozinha. A maioria (55,1%) diz ter contado com a participação da equipe técnica e dos professores. Houve participações menores oriundas de funcionários, pais de alunos e outros (talvez representantes da comunidade).

TABELA 4.4 – Participação dos Segmentos Escolares na Elaboração do Projeto – Pernambuco/2002

Elaboração do Projeto na escola	N	%
A direção elaborou sozinha	3	2,2
A direção e a equipe técnica	29	21,3
A direção, a equipe técnica e os professores.	75	55,1
A direção, a equipe técnica e os professores, com a participação de pais e alunos.	6	4,4
A direção, a equipe técnica, professores, funcionários, pais e alunos.	19	14,0
Outros	4	2,9
TOTAL	136	100,0

⁴³ O Relatório do SAEPE 2002 aponta que os avanços na implementação da gestão democrática na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco também podem ser mensurados a partir dos mecanismos de acesso ao cargo de diretor de escola. O SAEPE 2000 havia constatado que 67,4% dos cargos de direção na Rede Estadual eram preenchidos por indicação de políticos. Já o SAEPE 2002 verificou que, na Rede Estadual de Ensino, a situação se modificou: 76,5% dos diretores tiveram acesso ao cargo por exame de seleção e por eleição, o que, certamente, é fruto da implantação do projeto “Escola Democrática”. (PERNAMBUCO, 2003, op. cit. p.70.)

Além de poder contar com a gestão democrática como uma aliada no processo de elaboração do Projeto, os diretores também dizem ter aproveitado os resultados divulgados sobre a educação no estado e em suas escolas pelo SAEPE 2000. Dos 136 entrevistados, apenas 1 dirigente afirmou que os referidos resultados *não serviram*. 120 (88,2%) disseram que os resultados *serviram muito*.

TABELA 4.5 – Utilidade dos Resultados do SAEPE 2000 na Elaboração do Projeto – Pernambuco/2002

Resultados do SAEPE 2000 para elaboração do Projeto	N	%
Não serviram	1	0,7
Serviram um pouco	4	2,9
Serviram mais ou menos	11	8,1
Serviram muito	120	88,2
Não sei	0	0,0
TOTAL	136	100,0

Tão importante quanto utilizar os resultados do SAEPE 2000 na elaboração do Projeto de Autogestão da Capacitação é partilhar e discutir a realidade divulgada pelo Relatório com outros integrantes da instituição. De fato, apenas 3 dirigentes afirmaram que os resultados divulgados não foram trabalhados nas escolas. O restante, isto é, 133 entrevistados apontaram que o Relatório do SAEPE 2000 foi distribuído entre os integrantes da instituição e/ou trabalhado a partir de reuniões e debates sobre os resultados.

TABELA 4.6 – Divulgação dos Resultados do SAEPE 2000 entre Integrantes das Escolas – Pernambuco/2002

Como foi trabalhado o resultado do SAEPE 2000 na sua escola?	N	%
Através de distribuição do Relatório SAEPE 2000 entre os integrantes da instituição	80	58,8
A partir de reuniões e debates sobre os resultados	116	85,3
Os resultados não foram trabalhados	3	2,2

4.3 A CAPACITAÇÃO

Em todo o estado, 12.791 professores foram capacitados no Projeto de Autogestão da Capacitação. Para efeitos desta avaliação, 1.172 docentes de 139 escolas em 15 municípios diferentes de PE foram selecionados. Tanto em Português como em Matemática, boa parte dos dirigentes diz que entre 6 e 10 professores foram capacitados por escola. A média de docentes na capacitação, por escola, é de 10,22 em Português e 8,76 em Matemática.

TABELA 4.7 – Quantidade de Professores Capacitados em Português e Matemática – Pernambuco/2002

Quantidade de Professores capacitados	Português		Matemática	
	N	%	N	%
Nenhum professor	0	0,0	3	2,2
De 1 a 6 professores	25	18,4	39	28,7
De 6 a 10 professores	66	48,5	58	42,6
De 11 a 15 professores	25	18,4	20	14,7
De 16 a 20 professores	14	10,3	10	7,4
Mais de 20 professores	6	4,4	6	4,4
TOTAL	136	100,0	136	100,0

No que diz respeito à carga horária das capacitações, quase 67% das escolas utilizaram entre 21 e 40 horas, tanto em Português quanto em Matemática. Apenas 4 dirigentes disseram que o trabalho foi realizado em menos de 10 horas e 21 afirmaram que o tempo aproveitado foi superior a 40 horas.

TABELA 4.8 – Carga Horária das Capacitações por Disciplina – Pernambuco/2002

Carga Horária	Português		Matemática	
	N	%	N	%
Menos de 10 horas	4	2,9	4	3,0
De 10 a 20 horas	21	15,4	21	15,8
De 21 a 40 horas	90	66,2	89	66,9
Mais de 40 horas	21	15,4	19	14,3
TOTAL	136	100,0	133	100,0

Os horários de capacitação variaram nas duas disciplinas, mas não muito. Tanto em Português quanto em Matemática, apenas trinta escolas realizaram integralmente o trabalho no período de expediente do professor. Como era de se esperar – considerando que professores podem ter horários de trabalho em turnos diferentes (manhã, tarde e noite) – aproximadamente 78% deles fizeram a capacitação ora *integralmente fora do período de expediente* do docente na instituição, ora procurando compatibilizar *uma parte dentro do horário do professor na escola e outra parte fora desse expediente*.

TABELA 4.9 – Horário das Capacitações por Disciplina – Pernambuco/2002

Horário de capacitação	Português		Matemática	
	N	%	N	%
Integralmente no período de expediente do professor na escola	30	22,1	29	21,8
Integralmente fora do período de expediente do professor na escola	51	37,5	53	39,9
Uma parte dentro do horário do professor na escola e outra parte fora desse expediente	55	40,4	51	38,3
TOTAL	136	100,0	133	100,0

4.4 PERFIL DOS CAPACITADORES

Mais de 55% dos capacitadores, sejam eles de Português ou de Matemática, estão vinculados a escolas de ensinos fundamental e/ou médio. Em torno de 22% pertenciam à própria escola. Nota-se pouca articulação entre as escolas dos níveis referidos e as instituições de ensino superior – o que evidencia descentralização no processo de realização das capacitações, com emergência de novos atores na formação continuada dos professores.

TABELA 4.10 – Instituição de Origem do Capacitador por Disciplina – Pernambuco/2002

Instituição de origem do capacitador	Português		Matemática	
	N	%	N	%
Instituição de ensino superior	28	20,6	37	27,8
Própria escola	30	22,1	30	22,6
Outras escolas de ensino fundamental e/ou médio	46	33,8	43	32,3
Outra instituição	32	23,5	23	17,3
TOTAL	136	100,0	133	100,0

Mais de 80% dos capacitadores eram conhecidos dos diretores e/ou indicados por terceiros. Menos de 20%, tanto de Português quanto de Matemática, não eram conhecidos previamente pelos dirigentes das escolas.

TABELA 4.11 – Conhecimento Prévio do Trabalho do Capacitador – Pernambuco/2002

Trabalho do capacitador	Português		Matemática	
	N	%	N	%
Conhecia	80	58,8	78	58,6
Indicado por terceiros e conhecia	34	25,0	31	23,3
Apenas indicado por terceiros	19	14,0	19	14,3
Outros	3	2,2	5	3,8
TOTAL	136	100,0	133	100,0

Obviamente que a maioria, conhecendo previamente o capacitador, não deveria aprovar a contratação de um trabalho que julgasse *ruim*. Assim, 97% dos dirigentes já tinham uma imagem *boa* ou *muito boa* do capacitador de Português. No tocante à Matemática, esse percentual desce para 94%, mas não deixa de ser ainda muito positivo.

TABELA 4.12 – Imagem dos Capacitadores pelos Dirigentes – Pernambuco 2002

Imagem do capacitador	Português		Matemática	
	N	%	N	%
Ruim	0	0,0	0	0,0
Regular	4	2,9	8	6,0
Boa	37	27,2	38	28,6
Muito boa	95	69,9	87	65,4
TOTAL	136	100,0	133	100,0

4.5 AVALIAÇÃO DA CAPACITAÇÃO PELOS DIRETORES

Em relação a capacitações anteriores, as realizadas nos moldes do Projeto de Autogestão da Capacitação são bem vistas pelos dirigentes escolares. Aspectos relacionados à escolha do tema e conteúdos trabalhados, por exemplo, são indubitavelmente apreciados como os melhores, com índices superiores a 80%. Em seguida, aparecem metodologia e qualidade do material didático com índices aproximados a 80%. Aspectos relacionados ao desempenho do capacitador também são positivos. E a motivação dos professores para a capacitação – algo que tradicionalmente tem sido apontado como um empecilho para o êxito de trabalhos de formação continuada, já que os docentes, via de regra, têm demonstrado evidente desinteresse – alcança média próxima a 70%. Mesmo assim, não se pode deixar de registrar que – segundo os diretores – quase um terço dos professores, em comparação com trabalhos realizados anteriormente, não apresentaram melhora na motivação para capacitação realizada pelo Projeto.

TABELA 4.13 – Comparação dos Diretores com Capacitações Realizadas Anteriormente – Pernambuco/2002

Aspectos	Comparação da capacitação com anteriores					
	MELHOR		IGUAL		PIOR	
	N	%	N	%	N	%
Tema escolhido	118	86,8	17	12,5	1	0,7
Conteúdos trabalhados	114	83,8	21	15,4	1	0,7
Utilidade prática dos conteúdos trabalhados	109	80,1	25	18,4	2	1,5
Metodologia utilizada	107	78,7	28	20,6	1	0,7
Qualidade do material utilizado	107	78,7	29	21,3	0	0,0
Domínio de conteúdo do capacitador	111	81,6	25	18,4	0	0,0
Capacidade de comunicação do capacitador	102	75,0	34	25,0	0	0,0
Motivação dos professores para capacitação	95	69,9	39	28,7	2	1,5

Embora ainda possa ser muito cedo para avaliar a repercussão deste novo modelo de capacitação para melhoria do ensino-aprendizagem nas escolas hoje, os resultados aparecem animadores, sobretudo quando o quesito analisado é *ensino dos conteúdos curriculares de Português*. Aprendizagem dos alunos, seja em Matemática, seja em Português, é o aspecto menos contemplado dentre os demais, mesmo assim o percentual de melhoria entre *muito bom* e *bom* fica em torno de 75%.

TABELA 4.14 – Nível de Repercussão da Capacitação Segundo Diretores – Pernambuco/2002

Aspectos	Nível de repercussão da capacitação				
	Muito bom (%)	Bom (%)	Regular (%)	Ruim (%)	Não sei (%)
Planejamento das atividades de sala de aula	33,1	57,4	9,6	0,0	0,0
Ensino dos conteúdos curriculares em Português	35,3	56,6	7,4	0,7	0,0
Ensino dos conteúdos curriculares em Matemática	34,6	50,4	14,3	0,7	0,0
Aprendizagem dos alunos em Português	19,9	55,1	23,5	0,7	0,7
Aprendizagem dos alunos em Matemática	23,3	51,1	22,6	1,5	1,5
Procedimentos de avaliação dos alunos pelos professores	22,8	54,4	19,9	1,5	1,5
Acesso a novas tecnologias em educação	21,3	53,7	20,6	2,9	1,5

Assim sendo, 90,3% dos dirigentes consideraram a capacitação *boa* ou *muito boa* na disciplina Matemática. Esse percentual sobe para 96,3% quando a disciplina é Português.

TABELA 4.15 – Avaliação da Capacitação pelos Diretores – Pernambuco/2002

Avaliação do trabalho	Português		Matemática	
	N	%	N	%
Ruim	0	0,0	1	0,7
Regular	5	3,7	12	9,0
Boa	51	37,5	47	35,4
Muito boa	80	58,8	73	54,9
TOTAL	136	100,0	133	100,0

A maior parte dos dirigentes escolares (87,8%) considera que o Projeto deve continuar a partir de novas avaliações do SAEPE. Apenas um diretor posicionou-se contra, e dois disseram que não sabiam.

TABELA 4.16 – % de Diretores que considera que o Projeto deve continuar – Pernambuco/2002

O projeto continua?	N	%
Sim	133	97,8
Não	1	0,7
Não sei	2	1,5
TOTAL	136	100,0

5. O PROJETO DE AUTOGESTÃO DA CAPACITAÇÃO E OS PROFESSORES

5.1 PERFIL DOS PROFESSORES

Tal como aconteceu no perfil obtido dos dirigentes escolares, também no caso dos docentes a maioria (87,8%) pertence ao sexo feminino. Dos 1.172 professores, apenas 143 (12,2%) são do sexo masculino.

TABELA 5.1 – Sexo do Professor – Pernambuco/2002

Sexo	N	%
Feminino	1029	87,8
Masculino	143	12,2
TOTAL	1172	100,0

A idade média dos que exercem a docência entre os pesquisados é de 41 anos. 77,4% possuem nível superior. Possivelmente, mesmo com graduação completa, 111 professores (9,5%) ainda não obtiveram habilitação para o ensino do magistério. Diferentemente dos dirigentes escolares, a maioria (67,9%) não fez pós-graduação. Alguns afirmam ter feito curso de extensão e/ou aperfeiçoamento, e apenas 2 professores fizeram mestrado.

Mais de 60% dos pesquisados consideraram que o *intercâmbio com os colegas* é um importante meio para obtenção de conhecimentos necessários para o trabalho. Mais de 50% apontaram também a *necessidade de leituras por conta própria* e

curso presenciais formais. Também consideram importantes *experiência de trabalho e realização de cursos de graduação ou pós-graduação.* Poucos valorizaram os *curso a distância.*

TABELA 5.2 – Nível Completo de Escolaridade dos Professores – Pernambuco/2002

Escolaridade	N	%
Nenhum	0	0,0
Ensino Fundamental – 4ª série	10	0,9
Ensino Fundamental – 8ª série	6	0,5
Ensino Médio - Magistério	219	18,7
Ensino Médio – Outros	30	2,6
Superior – Pedagogia	133	11,3
Superior – Outra Licenciatura	663	56,6
Superior – Outros	111	9,5
TOTAL	1172	100,0
CURSO DE PÓS -GRADUAÇÃO		
Não	796	67,9
Curso de extensão	40	3,4
Curso de aperfeiçoamento	73	6,2
Curso de especialização	317	27,0
Mestrado	2	0,2
Doutorado	0	0,0

TABELA 5.3 – Meios para Obtenção de Conhecimentos – Pernambuco/ 2002

Meios	N	%
Leituras por conta própria	627	53,5
Cursos presenciais formais	610	52,0
Cursos a distância	200	17,1
Experiência de trabalho	595	50,8
Intercâmbio com meus colegas	716	61,1
Cursos de graduação ou pós-graduação	508	43,3

Dos 1.172 pesquisados, aproximadamente 60% deles integram a equipe de Português e 40%, a equipe de Matemática. No conjunto, ambos estão divididos quanto à questão polêmica da remuneração salarial de acordo com a produtividade.

TABELA 5.4 – Integrantes da Capacitação por Disciplina – Pernambuco/2002

Equipe	N	%
Português	711	60,7
Matemática	461	39,3
TOTAL	1172	100,0

TABELA 5.5 – Remuneração Salarial de acordo com Produtividade – Pernambuco / 2002

Remuneração salarial de acordo com produtividade	N	%
Concordo	528	45,1
Não concordo	549	46,8
Não sei	95	8,1
TOTAL	1172	100,0

5.2 VISÃO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

No que diz respeito à formação continuada de profissionais da educação, em torno de 57% dos professores, sejam eles de Português ou de Matemática, consideraram mais importante o *nível profissional dos capacitadores*. Em segundo lugar, apareceu a *pertinência dos temas da capacitação* (45%). Importância menor, independentemente de disciplina que lecionem os professores, foi atribuída à *qualidade do material utilizado*, à *participação em experiências de grupo* e a *incentivos oferecidos*. Todos pareceram concordar que a interação, com os coordenadores do curso ou entre os colegas, é aspecto menos relevante em programa de capacitação continuada – até mesmo, talvez, porque é coisa que naturalmente já acontece.

TABELA 5.6 – Aspectos importantes em Programa de Capacitação Continuada – Pernambuco/2002

Aspectos	Equipe			
	Português		Matemática	
	N	%	N	%
Interesse e a pertinência dos temas	316	44,4	210	45,6
Qualidade do material	268	37,7	182	39,5
Interação com os coordenadores do curso	189	26,6	92	20,0
Tempo de aprendizagem	196	27,6	126	27,3
A participação em experiências de grupo	309	43,5	181	39,3
Interação entre os colegas	139	19,5	87	18,9
Nível profissional dos responsáveis pelo curso	401	56,4	264	57,3
Incentivos oferecidos	237	33,3	178	38,6

Estímulo salarial e promoção na carreira docente foram apontados como estímulos mais eficazes para o êxito da formação continuada. Pouca importância foi atribuída a *diplomas e certificados formais* e ao *prestígio da instituição* que ministra o curso – o que parece indicar, mais uma vez, um certo distanciamento entre as escolas públicas de ensinos fundamental e médio e instituições de ensino superior que oferecem formação continuada para professores. Tal como foi visto entre os diretores, nem sempre as instituições tradicionalmente mais habilitadas (universidade/faculdade, por exemplo) são as que gozam de mais prestígio entre os professores para a realização dos trabalhos de capacitação.

TABELA 5.7 – Estímulos Para O Êxito Da Formação Continuada – Pernambuco / 2002

Estímulos	Equipe			
	Português		Matemática	
	N	%	N	%
Estímulo salarial	466	65,5	325	70,5
Uso do tempo de trabalho para a capacitação	261	36,7	182	39,5
Diploma e certificado formal	109	15,3	58	12,6
Promoção na carreira docente	355	49,9	229	49,7
Relevância dos temas abordados	280	39,4	148	32,1
Troca de experiências com outros professores	379	53,3	229	49,7
Prestígio e idoneidade da instituição que ministra o curso	124	17,4	84	18,2
Outro	21	3,0	19	4,1

Dos professores de Português – 42,8% –, e dos de Matemática – 41,2% – apontaram o próprio local de trabalho como o adequado para desenvolver programas de capacitação continuada. Exclusivamente fora do local de trabalho foi a opção menos indicada. Em torno de 40% dos docentes, independentemente da disciplina que ministrem, acham que o trabalho pode ser desenvolvido em ambos os locais.

TABELA 5.8 – Local para realização de Capacitação Continuada – Pernambuco/2002

Local	Equipe			
	Português		Matemática	
	N	%	N	%
No local de trabalho	304	42,8	190	41,2
Fora do local de trabalho	131	18,4	80	17,4
Em ambos locais	276	38,8	191	41,4
TOTAL	711	100,0	461	100,0

A maior parte dos professores pesquisados, 61,5% de Português e 58,1% de Matemática, participou, nos últimos dois anos, de alguma atividade de capacitação, além da promovida pelo Projeto de Autogestão da Capacitação.

TABELA 5.9 – Participação dos Professores em outras Atividades de Capacitação – Pernambuco/2002

Participação em outras atividades de capacitação	Equipe			
	Português		Matemática	
	N	%	N	%
Sim	437	61,5	268	58,1
Não	274	38,5	193	41,9
TOTAL	711	100,0	461	100,0

Desse quantitativo que participou de outras capacitações, praticamente um terço dos integrantes das equipes de Matemática e de Português dizem ter feito numa proporção de 21 a 40 horas – provavelmente trata-se de

capacitações oferecidas pela própria Rede Estadual. Entre os docentes de Português – 15,8% – e os de Matemática – 20,1% – afirmam ter frequentado mais de 120 horas – provavelmente em cursos de aperfeiçoamento e especialização, nem sempre ofertados pela Rede pública de ensino.⁴⁴

TABELA 5.10 – Horas de Curso de Capacitação nos últimos dois anos – Pernambuco 2002

Horas	Equipe			
	Português		Matemática	
	N	%	N	%
Menos de 10 horas	39	8,9	27	10,1
De 10 a 20 horas	66	15,1	36	13,4
De 21 a 40 horas	131	29,9	72	26,9
De 41 a 60 horas	68	15,6	34	12,7
De 61 a 80 horas	27	6,2	20	7,5
De 81 a 120 horas	37	8,5	25	9,3
Mais de 120 horas	69	15,8	54	20,1
TOTAL	437	100,0	268	100,0

A maior parte dessas outras capacitações foi desenvolvida tanto dentro como fora do local de trabalho dos professores.

TABELA 5.11 – Local de realização de outras Capacitações – Pernambuco/2002

Local	Equipe			
	Português		Matemática	
	N	%	N	%
No local de trabalho	133	30,4	89	33,2
Fora do local de trabalho	119	27,2	72	26,9
Em ambos os locais	185	42,4	107	39,9
TOTAL	437	100,0	268	100,0

⁴⁴ Atualmente a Secretaria de Educação do Estado também vem oferecendo cursos de formação continuada com carga horária superior a 120 horas.

5.3 PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PROJETO

Tal como os dirigentes escolares, também os professores afirmaram que o Projeto de Autogestão da Capacitação foi elaborado com participação sobretudo de dirigentes, professores e técnicos especialistas da escola. Poucos atribuem esse tipo de tarefa ao Conselho Escolar, embora dele devam fazer parte os segmentos escolares anteriormente citados. Possivelmente isso possa ser explicado pelo fato de o Conselho também abrigar segmentos (alunos, pais, funcionários) que ainda têm pouca participação no tipo de atividade em foco.

TABELA 5.12 – Participantes da Elaboração do Projeto – Pernambuco/2002

Membros Participantes	N	%
Diretor(a)	917	78,2
Professor (es)	850	72,5
Técnico(s)/especialista(s) da escola	480	41,0
Conselho escolar	101	8,6
Outra pessoa	88	7,5
Não sei	55	4,7

Os resultados divulgados sobre a educação no estado pelo SAEPE 2000 *serviram muito* para a elaboração do Projeto, segundo 55, 5% dos professores. É, de fato, um percentual menos otimista do que o dos diretores (88,2%), mas perfeitamente compreensível na medida em que admitimos que normalmente são os diretores que primeiro têm acesso a esse Relatório, cabendo-lhes tarefa posterior de repassar as informações entre os segmentos escolares. De qualquer forma, a maior parte dos docentes (75,7%) considera que os resultados referidos serviram (*muito* ou *mais* ou *menos*) para a elaboração do Projeto.

TABELA 5.13 – Utilidade dos resultados do SAEPE 2000 para elaboração do Projeto segundo professores – Pernambuco/2002

Resultados do SAEPE	N	%
Não serviram	13	1,1
Serviram um pouco	139	11,9
Serviram mais ou menos	237	20,2
Serviram muito	651	55,5
Não sei	132	11,3
TOTAL	1172	100,0

Se pode haver dúvidas no que diz respeito à proporção da utilidade, entre os professores, dos resultados do SAEPE 2000 para a elaboração dos Projetos, o mesmo não pode ser dito no que se refere à divulgação desses resultados. Apenas 117 professores (10%) disseram que não tomaram conhecimento. O restante, ou seja: 1.055 (90%), ouviu falar (22,7%), fez uma leitura (17,1%) e/ou participou de discussões sobre os resultados (50,3%).

TABELA 5.14 – Conhecimento dos resultados do SAEPE 2000 pelos professores – Pernambuco/2002

Conhecimento do Relatório do SAEPE 2000	N	%
Não tive conhecimento	117	10,0
Ouvi falar	266	22,7
Fiz uma leitura	200	17,1
Participei de discussões sobre os resultados	589	50,3
TOTAL	1172	100,0

5.4 AVALIAÇÃO DA CAPACITAÇÃO

Em relação a capacitações anteriores, a que é foco desta avaliação foi considerada *melhor* pelos professores, sobretudo no que se refere a *tema escolhido e conteúdos*

trabalhados – essa também foi a opinião dos dirigentes, embora estes (em torno de 85%) se apresentem um pouco mais otimistas do que aqueles (em torno de 75%). A convergência de opiniões positivas entre diretores e professores também pôde ser observada no que diz respeito a *domínio de conteúdo do capacitador* e sua *capacidade de comunicação*. Via de regra, a análise dos aspectos citados evidenciou que os professores têm uma visão otimista do trabalho realizado, mesmo quando o assunto é (des)motivação para a capacitação. Um percentual de 33,4% considerou que – comparando com capacitações anteriores – não houve mudança na motivação dos docentes no Projeto de Autogestão da Capacitação. Apenas 3,4% apontaram que está *pior* e a maioria, 63,1% dos professores, afirma que a capacitação realizada no Projeto foi *melhor*.

TABELA 5.15 – Comparação dos professores com capacitações realizadas anteriormente – Pernambuco/2002

Aspectos	Capacitação realizada no Projeto com relação as anteriores					
	MELHOR		IGUAL		PIOR	
	N	%	N	%	N	%
Tema escolhido	908	77,5	258	22,0	6	0,5
Conteúdos trabalhados	869	74,1	285	24,3	18	1,5
Utilidade prática dos conteúdos trabalhados	807	68,9	349	29,8	16	1,4
Metodologia utilizada	818	69,8	334	28,5	20	1,7
Qualidade do material utilizado	698	59,6	449	38,3	25	2,1
Domínio de conteúdo do capacitador	878	74,9	281	24,0	13	1,1
Capacidade de comunicação do capacitador	867	74,0	287	24,5	18	1,5
Motivação dos professores para capacitação	740	63,1	392	33,4	40	3,4

Conforme pôde ser verificado entre os diretores, também entre os professores o nível de repercussão da capacitação realizada é *bom* ou *muito bom*, sobretudo no que concerne a *planejamento das atividades de sala de aula e ensino dos conteúdos curriculares*. O aspecto menos contemplado para um terço dos professores é *acesso a novas tecnologias*. *Aprendizagem dos alunos e procedimentos de avaliação* foram dois aspectos que, segundo os entrevistados, melhoraram em torno de 75% em relação a capacitações anteriores. No geral, a capacitação foi *boa* ou *muito boa* para 85% dos professores, tanto de Português quanto de Matemática.

TABELA 5.16 – Nível de repercussão da capacitação segundo professores – Pernambuco/2002

Aspectos	Nível de repercussão dessa capacitação				
	Muito bom (%)	Bom (%)	Regular (%)	Ruim (%)	Não sei (%)
Planejamento das atividades de sala de aula	37,5	48,8	12,7	0,9	0,2
Ensino dos conteúdos curriculares	34,1	51,9	12,5	1,1	0,3
Aprendizagem dos alunos	22,2	52,3	23,6	1,6	0,3
Procedimentos de avaliação dos alunos pelos professores	23,6	56,3	18,3	1,2	0,6
Acesso a novas tecnologias em educação	21,6	40,4	25,6	8,1	4,3

TABELA 5.17 – Avaliação da capacitação pelos professores – Pernambuco/2002

Avaliação da capacitação	Equipe			
	Português		Matemática	
	N	%	N	%
Ruim	3	0,4	8	1,7
Regular	99	13,9	65	14,1
Boa	371	52,2	264	57,3
Muito boa	238	33,5	124	26,9
TOTAL	711	100,0	461	100,0

Finalizando, a maior parte dos professores, tanto de Português quanto de Matemática, não conhecia antecipadamente o trabalho do capacitador, mas dados evidenciam que o saldo foi positivo: 15% têm uma imagem *regular* do capacitador e 85%, *muito boa* ou *boa*.

TABELA 5.18 – Imagem dos capacitadores pelos professores – Pernambuco/2002

Imagem do capacitador	Equipe			
	Português		Matemática	
	N	%	N	%
Ruim	0	0,0	5	1,1
Regular	71	10,0	41	8,9
Boa	319	44,9	226	49,0
Muito boa	321	45,1	189	41,0
TOTAL	711	100,0	461	100,0

6. O PROJETO DE AUTOGESTÃO DA CAPACITAÇÃO E OS RESULTADOS DO SAEPE 2002

Além da visão dos professores e dirigentes escolares, um outro mecanismo utilizado para a verificação dos resultados do Projeto foi a comparação das provas aplicadas pelo SAEPE tanto nas escolas participantes quanto naquelas que não participaram do Projeto. A existência de um primeiro levantamento realizado pelo SAEPE em novembro do ano 2000 e um segundo levantamento realizado em novembro de 2002 possibilitou configurar um desenho “quase-experimental”⁴⁵ de pré/pós-teste com grupos de controle, sem atribuição aleatória do fator experimental, onde o

- **Grupo Experimental** foi constituído por 552 unidades escolares que executaram o Projeto no primeiro semestre de 2002;
- **Grupo de Controle I** foi constituído por 115 unidades escolares que executaram seus projetos no segundo semestre de 2002 e seus efeitos podem não ser ainda visíveis;
- **Grupo de Controle II** foi constituído por 282 unidades escolares que, em novembro de 2002, data do segundo levantamento do SAEPE, ainda não tinham implementado o Projeto de Autogestão da Capacitação;

⁴⁵ CAMPBELL, D.:STANLEY, J. *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires, Amorrortu, 1970.

- **Pré-teste** foi realizado, considerando os índices de acertos no subteste comum 2000/2002 do SAEPE 2000, nas áreas de Português e Matemática da 4ª e da 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio;
- **Pós-teste** foram os índices de acertos no subteste comum 2000/2002 do SAEPE 2002, nas áreas de Português e Matemática da 4ª e da 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio.

A possibilidade de comparar os resultados das provas dos alunos do SAEPE 2000 com os resultados de 2002 deriva da estratégia metodológica utilizada pelo SAEPE de utilizar uma bateria de itens comuns em ambos os levantamentos. Isto é, itens aplicados no ano 2000 foram reaplicados no ano 2002, constituindo um subteste respondido tanto pelos alunos de 2000 quanto pelos alunos de 2002. Foram 16 itens comuns na 4ª série (8 de Português e 8 de Matemática), 48 na 8ª série (24 de Português e 24 de Matemática) e 36 itens da 3ª série do ensino médio (12 de Matemática e 24 de Português). Os índices de acertos a seguir referem-se exclusivamente aos resultados do subteste comum.

Isso posto, a hipótese operativa formulada foi a de que existiam diferenças positivas e significativas favoráveis ao grupo experimental, quando comparado com ambos os grupos de controle.

TABELA 6.1 – Índice de acerto nos subtestes comuns do SAEPE 2000-2002 da 4ª série do ensino fundamental por grupo e disciplina

Grupo	Matemática			Português		
	2000	2002	Dif	2000	2002	Dif
Experimental	42,8	43,4	0,5	50,0	45,2	-4,8
Controle I	41,4	42,1	0,7	49,2	42,0	-7,2
Controle II	43,0	44,0	1,0	49,9	45,0	-4,9
Total	42,7	43,4	0,7	49,9	44,8	-5,1

FONTE: Bases de dados do SAEPE 2000 e 2002

TABELA 6.2 – Índice de acerto nos subtestes comuns do SAEPE 2000-2002 da 8ª série do ensino fundamental por grupo e disciplina

Grupo	Matemática			Português		
	2000	2002	Dif	2000	2002	Dif
Experimental	33,7	34,7	1,0	43,5	42,3	-1,1
Controle I	33,7	34,0	0,3	43,1	42,2	-0,9
Controle II	33,4	34,6	1,2	43,4	41,8	-1,6
Total	33,6	34,6	1,0	43,4	42,2	-1,2

FONTTE: Bases de dados do SAEPE 2000 e 2002

TABELA 6.3 – Índice de acerto nos subtestes comuns do SAEPE 2000-2002 da 3ª série do ensino médio por grupo e disciplina

Grupo	Matemática			Português		
	2000	2002	Dif	2000	2002	Dif
Experimental	24,8	23,9	-0,8	26,2	31,3	5,1
Controle I	24,5	23,1	-1,4	26,1	31,7	5,6
Controle II	24,8	24,0	-0,8	26,8	31,3	4,5
Total	24,7	23,8	-0,9	26,3	31,3	5,0

FONTTE: Bases de dados do SAEPE 2000 e 2002

Por essas tabelas, pode-se observar que não existem praticamente diferenças de “entrada” entre os 3 grupos de escolas, mas também não são registradas diferenças de saída.

Realizados os testes de significação⁴⁶, nenhuma das comparações entre os grupos deu resultados significativos para uma probabilidade $\leq 5\%$. Por tal motivo, foi rejeitada a hipótese inicial e aceita a nula, que nos fala da inexistência de diferenças entre os grupos analisados.

⁴⁶ Teste “t” de diferença de médias para amostras independentes e teste “F”.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação do Projeto de Autogestão da Capacitação em 667 escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco voltou-se para dois aspectos indispensáveis ao êxito de um programa de formação continuada: a avaliação do modelo de formação pelos gestores e professores que participaram do Projeto e a verificação do possível impacto dessa formação na aprendizagem escolar dos alunos.

Em relação ao primeiro aspecto, a análise das respostas dos questionários aplicados revelou que o novo modelo de capacitação teve ampla aceitação, sendo considerado por professores e diretores como *melhor* do que os tradicionais. A repercussão desse trabalho para melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem atingiu, segundo os educadores entrevistados, índices em torno de 90%, sobretudo quando os aspectos analisados foram planejamento das atividades em sala de aula e ensino dos conteúdos curriculares. Além disso, os resultados mostraram que os professores preferem formatos de capacitação que permitam troca de experiência entre pares, sugerindo a existência de uma rede informal de capacitadores a partir das seguintes evidências:

- mais de 60% dos docentes apontaram o *intercâmbio com colegas* como um meio utilizado para obter os conhecimentos de que mais necessitam para o trabalho;
- professores consideraram a *participação em experiências de grupo* como um aspecto importante em programas de aperfeiçoamento/ especialização;

- depois de estímulo salarial, a *troca de experiências com outros professores* apareceu como o quesito mais votado para o êxito da formação continuada;
- a maior parte dos *capacitadores no Projeto* era proveniente de instituições de ensinos fundamental e médio, e pelo menos 23% desses profissionais pertenciam à própria escola que realizou a capacitação;
- Mais de 80% dos diretores demonstraram ter *conhecimento prévio do trabalho dos capacitadores* recrutados;
- 97% dos diretores e 85% dos professores afirmaram ter uma *imagem boa ou muito boa* desses capacitadores.

No Projeto avaliado, apenas 27,8% dos capacitadores são provenientes de instituições de ensino superior, locais de onde, tradicionalmente, profissionais eram recrutados. Os professores entrevistados consideram *díploma/ certificado formal e prestígio da instituição* que ministra o curso como aspectos *menos importantes* para o êxito da formação continuada.

Em relação ao segundo aspecto, isto é, a análise do impacto da proposta executada sobre a aprendizagem escolar dos alunos, os resultados ainda não são animadores nem conclusivos. A percepção positiva dos gestores e professores não encontrou confirmação em dados objetivos provenientes de provas aplicadas pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE). A comparação realizada entre *um grupo experimental* – constituído por 552 escolas que executaram o Projeto no primeiro semestre de 2002 – e *dois grupos de controle* – um com 115 unidades que aderiram ao novo modelo de capacitação no segundo semestre de 2002, e outro com 282 escolas que ainda não haviam incorporado a proposta – revelou que não existem diferenças significativas favoráveis às escolas integrantes do Projeto

em relação às não- participantes e àquelas que participaram mais tardiamente. No entanto, é preciso que se tenha em mente que, para haver um impacto na aprendizagem escolar dos alunos, os programas de formação continuada necessitam de ter continuidade e um espaço mais longo de duração. Os resultados obtidos podem ser explicados, considerando a exigüidade de tempo entre o término da capacitação e a realização desta pesquisa. Como foi observado anteriormente, as escolas que realizaram autogestão de suas capacitações só tiveram no máximo um semestre de maturação no Projeto – espaço de tempo considerado curto para obtenção de êxito, em se tratando de programas educacionais.

De todas as informações obtidas, as que têm particular relevância são as que sugerem a existência das redes informais de capacitação nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo recomendável, portanto, identificá-las, apoiá-las, aperfeiçoá-las e expandi-las tanto quanto seja necessário para consolidar um formato de capacitação que parta das demandas e necessidades da escola e que tenha potencialmente maior probabilidade de articular a formação profissional à melhoria do processo ensino-aprendizagem.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 3.1 – Relação de escolas participantes por município	38
QUADRO 3.2 – Questionários aplicados a diretores e professores por município	39

LISTA DE TABELAS

TABELA 4.1 – Sexo do diretor	41
TABELA 4.2 – Nível completo de escolaridade do professor.....	42
TABELA 4.3 – % de dirigentes formados em outra licenciatura com curso de pós-graduação.....	43
TABELA 4.4 – Participação dos segmentos escolares na elaboração do Projeto	45
TABELA 4.5 – Utilidade dos resultados do SAEPE 2000 na elaboração do Projeto.....	46
TABELA 4.6 – Divulgação dos resultados do SAEPE 2000 entre integrantes das escolas	46
TABELA 4.7 – Quantidade de professores capacitados em Português e Matemática	47
TABELA 4.8 – Carga horária das capacitações por disciplina	47
TABELA 4.9 – Horário das capacitações por disciplina	48
TABELA 4.10 – Instituição de origem do capacitador por disciplina	49

TABELA 4.11 – Conhecimento prévio do trabalho do capacitador	49
TABELA 4.12 – Imagem dos capacitadores pelos dirigentes.....	50
TABELA 4.13 – Comparação dos diretores com capacitações realizadas anteriormente	51
TABELA 4.14 – Nível de repercussão da capacitação segundo diretores.....	51
TABELA 4.15 – Avaliação da capacitação pelos diretores	52
TABELA 4.16 – % de diretores que consideram que o Projeto deve continuar.....	52
TABELA 5.1 – Sexo do professor	53
TABELA 5.2 – Nível completo de escolaridade dos professores	54
TABELA 5.3 – Meios para obtenção de conhecimentos.....	54
TABELA 5.4 – Integrantes da capacitação por disciplina	55
TABELA 5.5 – Remuneração salarial de acordo com produtividade	55

TABELA 5.6 – Aspectos importantes em programa de capacitação continuada.....	56
TABELA 5.7 – Estímulos para o êxito da formação continuada.....	56
TABELA 5.8 – Local para realização de capacitação continuada	57
TABELA 5.9 – Participação dos professores em outras atividades de capacitação	57
TABELA 5.10 – Horas de curso de capacitação nos últimos dois anos	58
TABELA 5.11 – Local de realização de outras capacitações	58
TABELA 5.12 – Participantes da elaboração do Projeto	59
TABELA 5.13 – Utilidade dos resultados do SAEPE 2000 para elaboração do Projeto segundo professores	60
TABELA 5.14 – Conhecimento dos resultados do SAEPE 2000 pelos professores	60
TABELA 5.15 – Comparação dos professores com capacitações realizadas anteriormente.....	61
TABELA 5.16 – Nível de repercussão da capacitação segundo professores	62

TABELA 5.17 – Avaliação da capacitação pelos professores	62
TABELA 5.18 – Imagem dos capacitadores pelos professores	63
TABELA 6.1 – Índice de acerto nos subtestes comuns do SAEPE 2000-2002 da 4ª série do ensino fundamental por grupo e disciplina	66
TABELA 6.2 – Índice de acerto nos subtestes comuns do SAEPE 2000-2002 da 8ª série do ensino fundamental por grupo e disciplina	67
TABELA 6.3 – Índice de acerto nos subtestes comuns do SAEPE 2000-2002 da 3ª série do ensino médio por grupo e disciplina	67

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEEBE, J. Basic Concepts and Techniques of Rapid Appraisal. *Human Organization*, v. 4, n. 1, p. 42-51, Spring, 1995.

BOMENY, H. Os intelectuais da educação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Rio de Janeiro: Mandarino, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Plano Decenal de Educação. Brasília: MEC, 1993.

_____. _____. Plano Nacional de Educação IV: magistério da educação básica. Brasília: MEC, 199?. (Formação dos professores e valorização do magistério; 10).

CAMPBELL, D.; STANLEY, J. Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social. Buenos Aires: Amorrortu, 1970.

CERQUEIRA, D. M. de A.; FREITAS, K. S. de. Gestão da escola pública: uma análise da prática. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre: ANPAE, v.15, n. 2, p. 185-192, jul./dez. 1999.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da. Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 1994.

GHANEM, E. Democracia: uma grande escola. São Paulo: Ação Educativa, UNICEF, Fundação Ford, 1998.

LIMA, S. A. de S. C. Gestão da escola: uma construção coletiva, superando conflitos e rompendo com a rotina burocrática. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre: ANPAE, v. 15, n. 2, p. 205-215, jul./dez. 1999.

MELLO, G. N. de. Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1993.

OLIVEIRA, R. P. de; CATANI, A. M. Constituições estaduais brasileiras e educação. São Paulo: Cortez, 1993.

PERNAMBUCO (Estado). Constituição do Estado de Pernambuco, de 05 de outubro de 1989. Recife: Companhia Editora de Pernambuco, 1989.

_____. Governo do Estado. SAEPE 2002: resultados da avaliação. Relatório Estadual. Recife: Secretaria de Educação, 2002 (Versão Preliminar).

_____. _____. Plano Estadual de Educação 2000-2009. Recife: Secretaria de Educação, 2001.

_____. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Diretoria de Política e Programas Educacionais. Matrizes curriculares de referência para o Estado de Pernambuco. Recife: Secretaria de Educação, 2002.

_____. _____. Diretoria de Política e Programas Educacionais. Relatório estadual do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco: SAEPE 2000. Recife: Secretaria de Educação, 2001.

PLANK, D. N; AMARAL SOBRINHO, J.; XAVIER, A. C. R. Uma estratégia para qualidade do ensino fundamental: os padrões mínimos de oportunidades educacionais. Encontro sobre qualidade da educação. Brasília: CPS-MEC, Secretaria de Ciência e Tecnologia/PR, OREALC/UNESCO, 1990.

ROMANELLI, O. de O. História da educação no Brasil. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SCRIMSHAW, N. S.; GLEASON, G. R.. Rapid Assessment Procedures: qualitative methodologies for planning and evaluation of health related programmes. Boston, MA: International Nutrition Foundation for Developing Countries, 1992.

VALERIEN, J. Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento. 2.ed. São Paulo: Cortez, UNESCO, Ministério da Educação e Cultura, 1993.

WASELFISZ, J. J. Qualidade e recursos humanos nas escolas. [Brasília], jan. 2000. p.2. (mimeografado).

_____. Qualidade, gestão educacional e avaliação: que sabemos hoje? In: XAVIER, A. C. da R.; AMARAL SOBRINHO, J.; MARRA, F. (Orgs.). Gestão escolar: desafios e tendências. Brasília: IPEA, 1994.

_____. Recursos escolares fazem diferença? Brasília: FUNDESCOLA, MEC, 2000.