

# IMPORTÂNCIA DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) PARA O APRIMORAMENTO DAS ESCOLAS<sup>1</sup>

**Wagner Bandeira Andriola**

Universidade Federal do Ceará (UFC)

w\_andriola@ufc.br

**Adriana Castro Araújo**

Universidade Federal do Ceará (UFC)

adrianacastro@ufc.br

## ABSTRACT

*Abstract: the text describes the importance of the National Education Plan (PNE) as a valuable guide for executive actions aimed at achieving goals and the educational quality envisioned by the country. In this context, we highlight the actions aimed at evaluating student learning and effective use of results, with the perspective of promoting feedback for communities and families, for school, for managers, for students and teachers themselves. Finally, we highlight the most relevant characteristics of effective schools, an ideal to be pursued relentlessly by educational managers based on the principles of PNE.*

*Key-words: School Effectiveness; School management; Educational Evaluation.*

## RESUMO

o texto ressalta a importância do Plano Nacional de Educação (PNE) como valioso guia para ações executivas com vistas à consecução de metas e da qualidade educacional vislumbrada pelo país. Nesse âmbito, destacam-se as ações voltadas à avaliação da aprendizagem do alunado e ao uso efetivo dos resultados, com a perspectiva de promover o feedback para as comunidades e famílias, para a escola, para os gestores, para os próprios alunos e professores. Destacam-se, por fim, as características mais relevantes de Escolas Eficazes, ideal a ser perseguido incansavelmente pelos Gestores Educacionais com base nos princípios do PNE.

Palavras-chave: Eficácia Escolar; Gestão Escolar; Avaliação Educacional.

## 1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE): VISÃO DE FUTURO

Conforme está explicitado na Constituição Federal de 1988, em seu Capítulo III (Seção I), os papéis de cada ente federativo para garantir-se o direito à Educação:

À União cabe organizar o sistema federal de ensino, financiar as instituições de ensino federais e exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, para garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos

---

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), através da concessão de Bolsa de Produtividade em Pesquisa para o autor principal.

estados, ao Distrito Federal e aos municípios. Os municípios devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; os estados e o Distrito Federal, prioritariamente nos ensinos fundamental e médio (art. 211, §§ 1º, 2º e 3º).

Embora as responsabilidades estejam definidas, ainda não há normas de cooperação suficientemente regulamentadas, resultando em dificuldades na articulação federativa, que conduzem a descontinuidade de políticas, desarticulação de programas, insuficiência de recursos, dentre outros problemas. Tais lacunas são bastante visíveis no campo da educação básica em função da obrigatoriedade e da conseqüente necessidade de universalização.

Nesse âmbito, o Plano Nacional de Educação (PNE) reveste-se em um dos instrumentos de maior poder de indução de mudanças e de correção dos rumos da educação brasileira. Trata-se de um guia que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira, nos próximos dez anos. Em sua versão para o decênio 2014-2024 o PNE apresenta 20 metas, sendo que o primeiro grupo (metas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11) são ações estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, cujo objetivo é garantir o acesso, universalizar o ensino obrigatório e ampliar as oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas (metas 4 e 8) tem a intenção de reduzir as desigualdades e valorizar a diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade educacional. O terceiro bloco de metas (metas 15, 16, 17 e 18) tem como propósito valorizar os profissionais da educação, visto que se trata de uma ação estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas. Finalmente, o quarto grupo de metas (metas 12, 13, 14, 19 e 20) que se refere ao objetivo de incrementar a qualidade do ensino superior através do aumento da oferta de cursos de graduação, da valorização do corpo docente e do aumento das matrículas na pós-graduação (*stricto sensu*). A meta 19 diz respeito à gestão democrática da escola aliada ao uso de critérios de meritocracia, de modo a que os gestores possam contribuir com a qualidade educacional. A meta 20 faz referência ao aporte adicional de recursos públicos direcionados à educação pública, até que se alcance o patamar de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil, ao final de 2024.

#### As 20 Metas do Plano Nacional de Educação (PNE)

**Meta 1:** Universalizar até 2016 a educação infantil na pré-escola para crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.

**Meta 2:** universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

**Meta 3:** universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.

**Meta 4:** universalizar, para a população de quatro a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

**Meta 5:** alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental.

**Meta 6:** oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica.

**Meta 7:** fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.



**Meta 8:** elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

**Meta 9:** elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

**Meta 10:** oferecer no mínimo 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

**Meta 11:** triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público.

**Meta 12:** elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.

**Meta 13:** elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores.

**Meta 14:** elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores.

**Meta 15:** garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

**Meta 16:** formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

**Meta 17:** valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

**Meta 18:** assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional.

**Meta 19:** assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

**Meta 20:** ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio.

Fonte: MEC (2012). O PNE está acessível em sua íntegra no sítio <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)> . Acesso em 04/04/2017.

Para a consecução dos objetivos que se almejam para educação pública cearense, no que tange ao Ensino Básico, importa destacar a meta 7, que idealiza “**fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem**”.

## 1.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ALUNADO

Iniciemos asseverando que a aprendizagem é um construto latente multidimensional, isto é, uma realidade que não pode ser observada diretamente e formada por dimensões qualitativas de naturezas diversas, porém que funcionam de modo interligado e harmônico. Tais dimensões são: a cognição, a afetividade e a motricidade. Esses três componentes interagem entre si e exercem influência sobre a qualidade do aprendizado. Nos tópicos seguintes abordaremos mais detalhadamente as dimensões componentes da aprendizagem.

### 1.1.1 A Dimensão Cognitiva

As concepções de aprendizagem têm sofrido muitas e radicais modificações, durante o curto período de existência da Ciência Psicológica. Puentes Ferreras (1998) realiza uma excelente síntese da evolução do conceito de aprendizagem, considerando o progresso teórico das posições condutista e cognitivista, passando pela neo-cognitivista. Segundo ele, é possível organizar essa evolução de concepções em três grupos distintos:

- *Aprendizagem como aquisição de respostas*: expressa a concepção da ampla maioria dos autores da corrente behaviorista. Está presente desde o condicionamento clássico de Ivan Petrovich Pavlov, passando pelo instrumental de Edward Lee Thorndike, até o condicionamento operante de Burrhus Frederick Skinner, que recebeu influências das anteriores, e advogou o caráter determinista do comportamento, condicionado pelas consequências derivadas do mesmo. Trata-se de uma idéia de aprendizagem associacionista, mecânica e determinística. Sob esta perspectiva, o aluno é um sujeito passivo e o professor um conhecedor de estímulos (eliciadores, reforçadores, discriminativos, primários, secundários, generalizados, contínuos e intermitentes) e reforços (positivos, negativos e aversivos), que devem ser utilizados para a consecução de uma resposta de tipo instrumental (observável publicamente). O processo de ensino-aprendizagem fica reduzido a uma concepção mentalista, que defende (i) uma aprendizagem composta de conexões entre estímulos e respostas, que teriam lugar na mente; (ii) uma concepção instrumental, na medida em que o aluno aprende um comportamento que é um instrumento para alcançar uma recompensa; (iii) uma concepção ambientalista, na qual a conduta é observável e controlável, através de um programa de estímulos e reforços.

- *Aprendizagem como aquisição de conhecimentos*: tem como marco inicial as investigações sobre a aprendizagem animal, próprias da corrente behaviorista, desembocando nas investigações sobre *mapas cognitivos* com humanos. Centra-se no estudo dos processos mentais, isto é, nos mecanismos internos que estão subjacentes ao comportamento humano, dando relativa importância aos elementos externos ao organismo. Nesse período, surgiu a clássica metáfora “*mente-computador*”, assim como o interesse pelo estudo da chamada “*caixa-negra*”, que durante tanto tempo os behavioristas haviam deixado em segundo plano em seus estudos do comportamento, frente à relevância dada aos *inputs* e *outputs* (elementos ambientais externos ao organismo). Desde essa perspectiva, a aprendizagem e o comportamento surgem de uma interação com o ambiente, não como resultado ou resposta a simples estímulos, senão como conexões entre estruturas mentais chamadas *esquemas*. A realidade cognitiva do organismo é posta em evidência, isto é, o sujeito adquire conhecimentos, armazena e processa informação, todavia não tem controle sobre o seu processo de aprendizagem. O professor é um transmissor de conhecimentos. Em definitivo, o processo de ensino-aprendizagem se centra no *processamento de informação*.

- *Aprendizagem como construção de significados*: coincide com o período de maturidade da psicologia cognitiva, cujos frutos são coletados atualmente. Entre as suas diversas sub-áreas encontram-se algumas muito conhecidas, tais como: o *construtivismo*, a *significação* e a *modificação cognitiva*. Os investigadores dessas novas áreas supõem o aprendiz como um sujeito ativo, autônomo, que pouco a pouco pode conhecer os seus próprios processos cognitivos (estilos de aprendizagem). O aluno já não se limita a adquirir conhecimentos, senão que o constrói usando a experiência para compreender e modelar o novo. O professor não apresenta conhecimentos, senão *procedimentos chave*

para que o próprio sujeito possa construir sua aprendizagem. A palavra *mágica* dessa última concepção é *aprender a aprender*.

A evolução das concepções de aprendizagem possibilitou a formulação de uma definição cognitivista bastante conhecida pelos psicólogos da aprendizagem, que é apresentada por Howe (1999):

“Es útil considerar el aprendizaje como un término amplio, que se refiere no sólo a una única de actividad, sino a toda una familia de procesos y de hechos mentales que, de una u otra manera, permiten incrementar el conocimiento o aumentar las habilidades y capacidades” (p. 22).

Segundo o mencionado autor, existem três princípios que fundamentam a aprendizagem:

- **Processamento mental ativo:** afirma que o aprendiz deve ter um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem. Deve ser um sujeito ativo, já que a eficácia do processo pode ser muito maior se os aprendizes estão envolvidos com as tarefas ou atividades pedagógicas, isto é, se estão motivados a aprender;
- **Estabelecimento de relações significativas:** é caracterizada pelo estabelecimento de vínculos entre os elementos aprendidos recentemente; pelo estabelecimento de relações entre o material aprendido recentemente e as informações que o aprendiz já conhecia de antemão, ou ambas. Outra vez, tais características supõem a adoção de um papel ativo por parte do aprendiz, isto é, o sujeito é o principal responsável pela associação entre os conteúdos aprendidos, através da execução de inúmeros procedimentos (novas leituras, consultas bibliográficas, análise e síntese, revisão sistemática do conteúdo, etc);
- **Repetição sistemática:** destacamos a revisão de conteúdos (cujos componentes são majoritariamente cognitivos, p. ex. aprendizagem da matemática) e a repetição de uma prática (cujos componentes são majoritariamente físicos, p. ex. aprendizagem da natação e da música). Sabemos que em muitas ocasiões haverá uma mistura de ambos os tipos (p. ex. a aprendizagem do xadrez).

Esses três princípios podem ser perfeitamente potencializados no ambiente escolar. Talvez seja o principal desafio dos professores, tentar organizar o conteúdo didático de modo que os seus alunos incrementem esses três aspectos (Anderson, 1995; Howe, 1985).

Todavia, é necessário aclarar mais alguns aspectos subjacentes à aprendizagem. Por exemplo, está claro que **a aprendizagem constitui um processo pelo qual o comportamento de um organismo sofre mudanças qualitativas**, embora nem toda mudança resulte da aprendizagem. É preciso distinguir muito cuidadosamente entre as mudanças que são consequência da aprendizagem e aquelas que não têm nenhuma relação com a mesma. Por exemplo, a fadiga pode alterar o comportamento, mas as mudanças resultantes não se devem à aprendizagem. De forma parecida, as mudanças produzidas pela maturação não devem ser classificadas como aprendidas ou adquiridas.

Uma criança cresce até que, finalmente, alcança o interruptor da lâmpada e consegue acendê-la. A maturação física (aumento de estatura) está em grande medida implicada nesta mudança de comportamento, ainda que possa intervir na aprendizagem.

Para a avaliação da dimensão cognitiva da aprendizagem, poder-se-á empregar as seguintes estratégias ou procedimentos:

- Análise da produção do aluno (tarefas de casa, redações, desenhos, relatórios de atividades, dentre outros);
- Conversas sobre os conteúdos trabalhados em classe (debates em pequenos grupos de até quatro alunos, seminários, etc);
- Registro sistemático das atividades realizadas em sala de aula (adequação do aprendiz na realização das tarefas propostas);
- Uso de testes ou provas de rendimento.

### 1.1.2 A Dimensão Afetiva

A dimensão afetiva da aprendizagem está relacionada ao envolvimento nas atividades escolares, ao sentir-se bem e ao gostar dos colegas, dos docentes e da própria escola. O gosto pelo estudo será traduzido em maior energia canalizada para as atividades escolares e no incremento da motivação para a aprendizagem. Nesse contexto é que podemos observar a importância de trabalharmos a afetividade no processo de ensino e aprendizado.

Cabe à escola (professores, funcionários e administradores, supervisores e diretores) criar condições para fortalecer o envolvimento e o vínculo afetivo dos alunos com a instituição educacional. Uma das atividades que pode proporcionar-lhes o gosto por estudar será, primeiramente, contar com uma alimentação mínima que lhes possibilite transformar energia física em energia psíquica e afetiva. A segunda ação deverá priorizar o envolvimento dos pais (ou dos responsáveis) com a realidade educacional, através de atividades que lhes façam ver, claramente, o progresso dos filhos e a importância da escola nesse avanço pessoal. Aqui caberá a equipe diretora lançar mão de toda a sua criatividade para planejar essas atividades, de forma muito sistemática, quiçá a cada dois meses, agregando-as ao calendário anual.

O terceiro aspecto diz respeito à atuação do professor, ao qual caberá construir um clima propício ao aprendizado, através de atitudes positivas ante os seus pupilos. Os

alunos devem ver na sua figura, o fiel amigo, o guia, o conselheiro e o exemplo de profissional ético e competente. A relação entre docente e discente deve ser a mais próxima e positiva possível. O professor deve ser aquela figura respeitada, desejada e buscada, sem, no entanto, ser temida. Para isso, deverá estar sempre atento às dificuldades de seus discentes para, desse modo, agir rapidamente através do planejamento de estratégias adequadas que impeçam o fracasso escolar. Como afirma um antigo adágio: *todo mal pode ser facilmente derrotado no começo*.

Para a avaliação da dimensão afetiva da aprendizagem, poder-se-á empregar as seguintes estratégias ou procedimentos:

- Auto-avaliação (o que o aluno pensa sobre o seu envolvimento e avanço individual na escola);
- Conversas individualizadas acerca da escola, da família, dos colegas, das disciplinas;
- Questionários individuais sobre o gosto pelo estudo, pelo professor, pelos livros, pela escola, expectativas com a série escolar e com as aprendizagens;
- Registro das atividades realizadas em sala de aula (deve considerar o envolvimento, a motivação e afincamento na realização das mesmas);
- Questionário com os pais dos alunos, sondando-os sobre a escola, os professores, a aprendizagem dos filhos, as atividades escolares e extra-escolares.

### 1.1.3 A Dimensão Psicomotora

A motricidade revestir-se-á de maior importância nos níveis mais elementares de ensino, isto é, na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Nesse âmbito, caberá ao professor ter noção clara e profunda da importância do conhecimento do próprio corpo, da noção de lateralidade e da orientação espacial, para a aprendizagem das crianças. A prática esportiva e as atividades lúdicas revestir-se-ão em importantes atividades, nas quais, ademais de proporcionarem a aquisição desses conceitos, poderão induzir o espírito cooperativo, o respeito às normas e aos opositores, aspectos relevantes, porém pouco abordados nos currículos escolares.

Para a avaliação dessa dimensão da aprendizagem, poder-se-á empregar as seguintes estratégias ou procedimentos:

- Observações sistemáticas do trabalho em grupo e da cooperação entre pares;
- Avaliação de atividades manuais ou práticas (atividades esportivas, por exemplo).

Para finalizar este tópico, cabe destacar que buscar incrementar a qualidade educacional implica, necessariamente, em conhecer profundamente tal realidade. Para tal, haverá que serem adotados procedimentos avaliativos do progresso do alunado, isto é, haverá que se avaliar a aprendizagem do alunado.

## 2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ASPECTOS TEÓRICOS

Já que os fins educacionais consistem, essencialmente, em determinar as mudanças que sofrem os aprendizes, isto é, as transformações qualitativas nas formas de comportamento dos estudantes, em termos de aquisição de novas aprendizagens, *a avaliação da aprendizagem é o processo de determinar em que medida ou grau se conseguem tais mudanças possibilitando, assim, um juízo de valor sobre a qualidade dessas supostas mudanças* (Saavedra, 2008). Nesta definição existem duas idéias básicas:

- *O objeto da avaliação é o comportamento*: o comportamento é entendido como sendo determinado por atributos intrapsíquicos ou orgânicas (tais como motivação, compreensão, raciocínio, memorização, entre outros, que são a base da aprendizagem), pelo qual a tarefa avaliadora consiste na busca das manifestações externas que sirvam de indicadores dos aspectos internos, não avaliados diretamente. As relações entre os atributos internos e as manifestações externas (p. ex. as respostas aos itens de um teste de rendimento) têm por base o modelo correlacional.

- *A avaliação deve ser um processo sistemático de coleta e análise de informações*: deve proporcionar pelo menos duas medidas: uma no início do processo de ensino e outra, no final, posto que sua finalidade última é a emissão de um juízo de valor sobre as mudanças de comportamento devidas à aprendizagem. É interessante dizer que todo *testemunho* (conversas informais, debates em sala de aula, participação dos alunos, etc.) é válido para avaliar a aprendizagem. Os testes de rendimento são uma dessas inumeráveis formas de *dar testemunhos* que permitem a obtenção de informações úteis, válidas e fidedignas sobre a aprendizagem de estudantes. Não obstante, em qualquer *testemunho*, existem algumas etapas que devem ser seguidas, tais como:

- a) seleção de comportamentos ou ações que sejam indicadores dos objetivos curriculares que se deseja avaliar (tipo de objetivo educacional a ser avaliado);
- b) apresentação de tarefas pedagógicas que possibilitem aos alunos expressar o que sabem sobre um determinado conteúdo (tipo de tarefa pedagógica a ser utilizada).

Nesse contexto, é possível dizer que o uso dos testes de rendimento é uma forma de *dar testemunho*, ademais, caracteriza um procedimento científico de obter observações sistemáticas, em situações estruturadas ou tipificadas, com a finalidade de descrever o comportamento do aprendiz (Tyler, 1981).

Devemos destacar que durante a aplicação dos testes de rendimento, o processo de padronização das condições é fundamental, isto é, instruções, tempo de aplicação, ou qualquer outra condição devem ser similares. A possibilidade de comparar o mesmo



sujeito em diferentes testes ou diferentes alunos no mesmo teste se baseia, precisamente, em manter as mesmas condições de aplicação.

Nesse âmbito, cabe ressaltar, por oportuno, que os resultados de sistemáticas avaliativas disponibilizados na **Plataforma Devolutiva dos Resultados do PAIC**, um ambiente informatizado desenvolvido pela SEDUC, reveste-se em informações de extrema relevância pedagógica e gerencial para o desenvolvimento do alunado, das Escolas e do próprio Sistema Público de Educação. A esse respeito, cabe aqui destacar as características de maior relevo de escolas eficazes.

### 3 CARACTERÍSTICAS DOS CENTROS EDUCACIONAIS EFICAZES

#### 3.1 POSSUIR DIRETORES COM CAPACIDADE DE LIDERANÇA

A importância da liderança do diretor ou diretores, mais que a de outros membros do corpo acadêmico, pode ser sensível ao contexto, em particular aos padrões de organização escolar, conforme menciona Zigarelli (1996). Resulta fundamental o papel dos líderes, seu estilo gerencial, visão educacional, valores, metas e, particularmente, sua maneira de abordar as mudanças ou inovações. Os diversos estudos concluem que três características estão associadas ao líder exitoso:

- *Ter força nos propósitos*: considerar prioritário o recrutamento dos futuros professores, o consenso e a unidade de propósitos entre a equipe de funcionários de maior hierarquia e antiguidade dentro do centro educacional. Também é destacada a habilidade de mediar os agentes que podem causar mudanças indesejadas ou negativas; o êxito para obter recursos adicionais e a capacidade de iniciar e manter processos de melhoria da escola;

- *Enfatizar a participação*: é importante compartilhar as responsabilidades de liderança com outros membros da equipe de funcionários de alta hierarquia e, ademais, envolver de maneira mais geral os professores na tomada de decisões;

- *Ser um profissional destacado*: implica em que o diretor deve adotar certos tipos de ações tais como movimentar-se frequentemente pela escola, visitar as classes de aulas e manter conversações informais com os professores, funcionários e alunos.

Em síntese, as ações que caracterizam a liderança do diretor resultam de seu poder de tomar decisões consensuadas, do conhecimento do que sucede nas classes de aulas e do acompanhamento do progresso dos alunos. Assim, um diretor eficaz não é simplesmente o administrador ou diretor de maior antiguidade senão que, em certo

sentido, é um profissional destacado e, ademais, reconhecido como tal pelos seus pares e subordinados.

### 3.2 POSSUIR VISÃO E OBJETIVOS COMUNS

Os componentes do centro educacional devem ter consenso a respeito dos objetivos e dos valores subjacentes ao mesmo, colocando-os em prática, mediante o trabalho e a tomada de decisões conjunta. Elementos comuns, tais como, trabalho cooperativo, comunicação efetiva e metas compartilhadas são cruciais à eficácia dos centros educacionais. Este fator ressalta as seguintes características de um centro educacional eficaz:

- *Ter unidade de propósito:* é importante que todos os sujeitos componentes do centro educacional tenham uma mesma visão a respeito das metas, aspirações e propósitos do mesmo;
- *Ter consistência na prática:* está relacionada com a idéia de consenso, entre o corpo acadêmico, quanto às normas de disciplina, avaliação, política, premiação e aplicação de sanções;
- *Existir colaboração e trabalho colegiado:* é caracterizado pela participação efetiva dos professores na elaboração de pautas escolares, na tomada de decisões e na apresentação de opiniões sobre o funcionamento do centro educacional.

O presente fator de eficácia escolar, denominado “*visão e objetivos compartilhados*”, revela a necessidade do centro educacional funcionar plenamente como um todo coerente com suas metas e objetivos, a partir do planejamento participativo.

### 3.3 TER AMBIENTE ADEQUADO À APRENDIZAGEM

Este fator é um dos mais relevantes à compreensão da eficácia dos centros educacionais, isto é, o ambiente – meio físico – responsável pela aprendizagem dos alunos deve ter algumas características tais como:

- *Possuir atmosfera ordenada:* ser um lugar tranquilo, ter o clima ordenado e orientado ao trabalho produtivo;
- *Ter ambiente atrativo de trabalho:* ter boas condições de trabalho, estimulantes para a aprendizagem e atividades acadêmicas.

O fator "ambiente de aprendizagem" reconhece a importância das condições de trabalho atrativas, ordenadas, tranquilas e estimulantes, que tendem a melhorar o ânimo dos alunos para a aprendizagem e, sobretudo, dos professores para o ensino.

### 3.4 DESTACAR O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

É a principal atividade de qualquer centro educativo. Segundo Sammons, Hillman e Mortimore (1998):

"[...] diversos estudios han demostrado correlaciones entre el enfoque en la enseñanza y el aprendizaje y en la efectividad del profesor y la escuela" (p. 36).

Assim, é possível afirmar que é fundamental para escolas e professores centrar a atenção, tanto na qualidade como na quantidade, das horas de ensino e o consequente grau de aprendizagem obtido. Este fator ressalta três características chaves:

- *Otimização do tempo de aprendizagem*: o tempo destinado à aprendizagem e ao empregado na realização de atividades acadêmicas, seguem sendo fatores importantes para prognosticar o rendimento escolar. Não obstante, como nos recorda Carroll (1989), *não é o tempo como tal o que conta, senão o que ocorre durante esse tempo*;
- *Ênfase acadêmica*: os professores devem ter conhecimentos elevados e atualizados sobre a sua disciplina, bem como a possível relação que se estabelece com outras áreas do saber humano; oferecer tarefas para serem executadas fora da sala de aula; retroalimentar adequadamente seus alunos;
- *Ênfase no aproveitamento*: enfatiza a importância da obtenção de habilidades básicas por parte dos alunos.

Este fator ressalta a necessidade de destinar a maior quantidade de tempo possível à execução de atividades que proporcionem aprendizagens de qualidade, planejadas, orientadas e retroalimentadas pelos professores.

### 3.5 TER PREOCUPAÇÃO PELA QUALIDADE DO ENSINO

A qualidade do ensino é o elemento central e mais importante de um centro educacional eficaz, no qual os professores têm papel fundamental. Suas principais características são:

- *Organização eficiente*: os professores devem ser organizados e claros com respeito aos objetivos educacionais;
- *Clareza de propósitos*: os alunos devem ter claro os propósitos dos conteúdos das disciplinas e/ou atividades pedagógicas;
- *Atividades estruturadas*: é importante que o ensino seja estruturado, com o claro propósito de promover o progresso dos estudantes;
- *Prática adaptada*: é caracterizada pelo uso de estratégias adequadas às diferenças no estilo de aprendizagem dos alunos.

Esse último aspecto está fundamentado no fato de que a atividade instrutiva ou educacional está imersa em uma grande diversidade de características pessoais dos professores e alunos, cuja interação resulta em graus distintos de eficiência do ensino e, desse modo, da aprendizagem (Corno; Snow, 1986). Dada a diversidade das características dos alunos, deveremos adaptar ou adequar os processos instrutivos às

suas principais características para, desse modo, obter uma maior qualidade educacional (Riding; Sadler-Smith, 1992). O suposto central é que os alunos aprendem de modo diferente e em distintos graus, sendo, assim, responsabilidade do professor, assegurar a consecução dos objetivos educacionais ao maior número possível de alunos, mediante a *adaptação, ajuste ou adequação* dos processos de ensino às principais características dos seus aprendizes. Segundo García García (1997), destas idéias simples que, na maioria das vezes, são desconsideradas pela *práxis* docente, surge uma linha de investigação pedagógica denominada *Aptidão-Tratamento-Interação (ATI)*.

### 3.6 EXISTIR EXPECTATIVA POSITIVA

Todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino devem acreditar que todo e qualquer aluno possui plena capacidade para aprender, ou seja, devem ter expectativas elevadas sobre as possibilidades de progresso de cada aluno. As principais características deste factor são:

- *Expectativas globais elevadas*: todos aqueles implicados no processo de ensino devem ter expectativas de que os alunos são capazes de obter êxitos acadêmicos, isto é, podem obter novas aprendizagens com graus de complexidade cada vez mais crescente;
- *Comunicação de expectativas*: as expectativas de cada professor devem ser comunicadas por meio do reconhecimento dos êxitos de sus alunos;
- *Desafio intelectual*: os professores devem apresentar aos alunos tarefas acadêmicas que caracterizem certo grau de desafio intelectual. É importante estimular os alunos no uso de sua imaginação, criatividade e capacidade para resolver problemas.

Em síntese, o fator enfatiza a importância dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem terem expectativas positivas sobre os aprendizes. Finalmente, os processos educacionais devem estar compostos por tarefas que tenham características de desafios intelectuais, adaptadas às características individuais dos alunos (Snow & Lohman, 1984).

### 3.7 USAR REFORÇOS EXPLÍCITOS

O processo de reforço, em termos de adoção de regras de disciplina e retroalimentação, é um elemento importante para os centros educacionais eficazes. Supõe as seguintes características:

- *Disciplina clara e justa*: implica manter boa ordem, impor regras justas, claras e bem entendidas;
- *Retroalimentação dos alunos*: algumas investigações têm demonstrado que o reconhecimento público do êxito acadêmico individual (premiações de escolas e de alunos) e de outros comportamentos positivos contribuem para a eficácia educacional.

O que é tratado aqui como reforço positivo é, na realidade, o conjunto de regras que permite manter certo grau de disciplina e ordem no espaço educacional. Implica, também, em uma atuação do professor como responsável pela retroalimentação em nível micro (sala de aula) e macro (centro educacional e sistema educacional), seja com respeito aos progressos obtidos no planejamento das disciplinas e na delimitação do conteúdo, seja com respeito à aprendizagem dos alunos.

### 3.8 ACOMPANHAR REGULARMENTE O PROGRESSO DOS ALUNOS

A avaliação do funcionamento do centro educacional e progresso dos alunos, assim como o uso de programas de melhoramento que proporcionem inovações pedagógicas, são algumas das principais características deste fator de eficácia.

O *acompanhamento do rendimento dos alunos* é caracterizado pela adoção de procedimentos para acompanhar, de modo frequente e sistemático, os avanços dos alunos no âmbito da sala de aula o do centro educacional. Trata-se, portanto, de determinar o grau de alcance das metas do ensino, a partir do progresso dos alunos. Por outro lado, tal procedimento permite, ademais do *feedback* proporcionado aos discentes, a retroalimentação dos professores com respeito à eficácia de sua atuação docente.

### 3.9 EXPLICITAR DIREITOS E DEVERES DOS ALUNOS

Não é necessário ressaltar a óbvia importância da participação dos alunos em algumas das inúmeras atividades do centro educacional. Os alunos devem ter um papel ativo na vida do centro educacional e ser responsáveis, em grande parte, pela sua própria aprendizagem. Neste fator são destacadas:

- *Assumir responsabilidades*: os alunos deverão ser conscientes de suas responsabilidades em sua própria aprendizagem e em algumas atividades do centro educacional (p. ex. na manutenção da disciplina e ordem; na participação em competições esportivas e pedagógicas; na participação em processos de avaliação de componentes do centro educacional, etc);

- *Ter controle do seu trabalho*: os alunos devem ter certa independência na execução de suas atividades acadêmicas, isto é, ter controle sobre seu próprio trabalho. Não obstante, devem ser informados, sistematicamente, sobre os seus progressos individuais.

### 3.10 EXISTIR COLABORAÇÃO DO CENTRO EDUCACIONAL COM OS FAMILIARES E RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS

É conveniente ressaltar a importância ou efeito positivo de uma relação de apoio e cooperação entre o ambiente doméstico e a escola, sobretudo nos níveis mais básicos do ensino, já que essa relação tende a ser mais distante a medida em que a idade dos alunos avança. Provavelmente, existirão marcadas diferenças qualitativas, na participação dos pais nos vários níveis de ensino (Zigarelli, 1996).

Os centros educacionais que fomentam as boas relações entre o ambiente familiar e a escola e que, ademais, promovem a participação dos pais no processo de aprendizagem, têm características de elevada eficácia. Tal participação pode ser caracterizada pela presença em atividades tais como reuniões com professores e diretores, atos cívicos e outras atividades menos formais.

### 3.11 TER PREOCUPAÇÃO PELA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Este fator está caracterizado pela aprendizagem contínua de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino (professores e diretores do centro educacional) e, ademais, pela busca constante de atualização desses mesmos sujeitos e dos conteúdos das disciplinas. É interessante dizer que a atualização deve ser uma atividade incorporada às diversas outras atividades do próprio centro educacional, isto é, deve ser algo cotidiano, estar incorporada ao centro como uma atividade sistemática. O treinamento ou reciclagem do pessoal deveria ser fomentado pelo próprio centro educacional, através de programas de instrução contínuos, progressivos e totalmente incorporados às diversas outras atividades do mesmo.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos que Plano Nacional de Educação (PNE) reveste-se em poderoso instrumento indutor de mudanças educacionais, bem como como guia de ações voltadas à consecução da qualidade educacional.

Observamos que dos onze fatores caracterizadores da eficácia educacional, propostos por Sammons, Hillman e Mortimore (1998), pelo menos sete deles se referem ao *processo de ensino e aprendizagem*. De fato, como ressaltam Marchesi e Martin (1998), podemos supor que a maior preocupação dos administradores educacionais seja voltada ao processo de ensino e aprendizagem, ou seja, com o grau no qual os processos pedagógicos utilizados pelos professores proporcionam produtos educacionais com elevada coerência com os objetivos planejados inicialmente.

Mencionamos que a eficácia escolar é um poderoso indicador da qualidade de um centro educacional, isto é, se uma escola tem elevado grau de consecução dos objetivos educacionais planejados, *a priori*, podemos afirmar que é uma instituição de qualidade, com respeito à consecução de seus objetivos educacionais.

Finalmente, tentamos ressaltar que *a maneira mais sensata, econômica, fácil e rápida de determinar o grau de eficácia de um centro educacional é através da avaliação da aprendizagem de seus alunos*. Assim, o grau de aprendizagem dos alunos de um centro educacional é, em última instância, um indicador da qualidade do mesmo. Este fato justifica plenamente a execução de processos sistemáticos de avaliação da aprendizagem com a finalidade de retroalimentar o centro educacional e, posteriormente, melhorá-lo naqueles aspectos considerados prioritários à obtenção da qualidade educacional. Como nos fala Hubbard (1997), sabe-se que a avaliação e a retroalimentação são atividades fundamentais para a melhoria de qualquer processo educacional.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, J. R. **Cognitive psychology and its implications**. New York: Freeman, 1995.
- ANDRIOLA, W. B. **Calidad educativa y efectividad escolar: conceptos y características**. *Educação em Debate (Fortaleza)*, ano 21, v. 1, n. 39, p. 7-14, 2000.
- ANDRIOLA, W. B. Avaliação do aprendizado discente: estudo com professores de Escolas Públicas. *Educar em Revista (Curitiba)*, n. 46, p. 141-158, 2012.
- BRASIL. **Planejando a próxima década. Conhecendo as 20 metas do PNE**. Texto disponível em <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em 04/04/2018.
- CARROL, J. The Carrol Model: a 25 year retrospective and prospective view. *Educational Researcher*, n. 18, p. 26-31, 1989.
- CORNO, L.; SNOW, R.E. Adapting teaching to individual differences among learners (pp. 605-629). In M.C. Wittrock (Ed.), **III Handbook of Research on Teaching**. Chicago: Rand McNally, 1986.
- GARCÍA GARCÍA, M. **Educación Adaptativa**. *Revista de Investigación Educativa*, v. 15, n. 2, p. 247-271, 1997.
- HOWE, M. J. A. **La capacidad de aprender. La adquisición y desarrollo de habilidades**. Madrid: Alianza Editorial, 1999.
- HOWE, M. J. A. **A teacher's guide to the psychology of learning**. Oxford: Blackwell, 1985.
- HUBBARD, D. L. Dirección de la calidad total en la educación superior. Aprendiendo de las fábricas (Cap. 8). In G. D. Doherty (Org.), **Desarrollo de Sistemas de Calidad en la Educación**. Madrid: Editorial La Muralla S.A., 1997.
- MARCHESI, A.; MARTÍN, E. **Calidad de la Enseñanza en Tiempos de Cambio**. Madrid: Alianza Editorial S. A., 1998.
- PUNTES FERRERAS, A. **Cognición y Aprendizaje**. Fundamentos Psicológicos. Madrid: Ediciones Psicología Pirámide, 1998.
- RIDING, R.; SADLER-SMITH, E. Type of Instructional Material, Cognitive Style and Learning Performance. *Educational Studies*, n. 18, v. 3, p. 323-340, 1992.
- SAAVEDRA, R. M. **Evaluación del aprendizaje: conceptos y técnicas**. Editorial Pax: México, 2008.
- SAMMONS, P., HILLMAN, J.; MORTIMORE, P. **Características clave de las escuelas efectivas**. México: Secretaria de Educación Pública, 1998.
- SNOW, R. E.; LOHMAN, D. L. Toward a Theory of Cognitive Aptitude for Learning from Instruction. *Journal of Educational Psychology*, v. 76, n. 3, p. 347-376, 1984.

TYLER, L. E. **Testes e Medidas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ZIGARELLI, M. A. An empirical test of conclusions from effective schools research. **Journal of Educational Research**, v. 40, n. 2, p. 103-109, 1996.