

CONHECENDO O UNIVERSO DA SALA DE AULA

ESTUDOS DE OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA NA BAHIA E NO CEARÁ

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
Projeto de Educação Básica para o Nordeste
Programa de Pesquisa e Operacionalização de Políticas Educacionais

PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Fernando Henrique Cardoso

MINISTRO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
Paulo Renato Souza

SECRETÁRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL
Iara Glória Areias Prado

PROJETO DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA O NORDESTE
DIRETOR GERAL
Antônio Emílio Sendim Marques

COORDENAÇÃO DE PROJETOS ESPECIAIS
Maristela M. Rodrigues

Série Estudos

A SÉRIE ESTUDOS apresenta ensaios e pesquisas realizadas no âmbito do Projeto de Educação Básica para o Nordeste. As principais informações levantadas visaram ao desenvolvimento de políticas para a melhoria da qualidade da educação no Nordeste brasileiro. As conclusões e interpretações expressas nesta publicação demonstram as opiniões dos autores e não exprimem, necessariamente, a posição e as políticas do Ministério da Educação e do Desporto, do Projeto de Educação Básica para o Nordeste, do Banco Mundial e do Unicef.

Esta obra foi editada e publicada para atender a objetivos do Projeto de Educação Básica para o Nordeste, em conformidade com os Acordos de Empréstimo Números 3604BR e 3663 BR com o Banco Mundial.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
Projeto de Educação Básica para o Nordeste

CONHECENDO O UNIVERSO DA SALA DE AULA

Estudos de Observação de Sala de Aula na Bahia e no Ceará

Adélia Luíza Portela — BAHIA
Eni Santana Barretto Bastos — BAHIA
Sofia Lercher Vieira — CEARÁ
Maurício Holanda Maia — CEARÁ
Kelma Socorro Lopes de Matos — BAHIA

BRASÍLIA, 1998

©1998 Projeto Nordeste
Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida desde que citada a fonte
e obtida autorização do Projeto Nordeste — MEC/BIRD.

Série Estudos, Nº 4

Conhecendo o universo da sala de aula: estudos de observação de sala de aula na Bahia e no Ceará / Adélia Luíza Portela. *et al.* — Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Projeto de Educação Brasília para o Nordeste, 1998.

32 p. (Série Estudos, n. 4)

1. Escola pública — Bahia
2. Classes escolares
3. Escola pública — Ceará I. Portela, Adélia Luíza II. Ministério da Educação e do Desporto
- III. Projeto de Educação Básica para o Nordeste.

CDD: 371.27

Projeto Nordeste
Via N1 Leste, Pavilhão das Metas
Brasília-DF — 70150-900
Fone: 316-2908 — Fax: 316-2910
E-mail: projetonordeste@projetonordeste.org.br

Projeto Gráfico
Texto Final
Francisco Villela
Capa

Alexandre Dungal Pereira

IMPRESSO NO BRASIL

PREFÁCIO

Este relatório foi elaborado por recomendação do Grupo Consultivo do Programa de Pesquisa e Operacionalização de Políticas Educacionais (PPO) com o objetivo de integrar os estudos de observação de sala de aula realizados, durante os anos de 1996 e 1997, nos estados da Bahia e do Ceará.

Esses dois estudos, denominados respectivamente o *(Des)Conhecido Universo da Sala de Aula: estudo de observação de sala de aula no estado da Bahia* e *Por Dentro da Sala de Aula: estudo de observação de sala de aula no estado do Ceará*, serão publicados integralmente nos próximos fascículos desta Série Estudos.

Buscando melhor compreender os processos que ocorrem no interior da sala de aula e os fatores que afetam sua dinâmica, os estudos de observação de sala de aula foram realizados em 16 municípios da Bahia e do Ceará, envolvendo 1 925 alunos de 140 salas de aula de 1ª série. Dada a abrangência da temática, a amplitude da amostra e a diversidade de instrumentos utilizados, foi possível, pela integração desses estudos, identificar resultados comuns que elucidam os processos pedagógicos que ocorrem no interior das escolas e das salas de aula e seus múltiplos condicionantes. A visão integrada desses resultados possibilitou o alinhamento de recomendações e considerações que encaminha propostas de superação das barreiras, apontadas na análise, que levam ao fracasso escolar.

Ao publicar este estudo, o Projeto de Educação Básica para o Nordeste, do Ministério da Educação e do Desporto, em nome do Banco Mundial e do UNICEF, agradece ao autor, Maurício Holanda Maia, e às autoras Adélia Luíza Portela, Eni Santana Barreto Bastos, Sofia Lercher Vieira e Kelma Socorro Lopes de Matos. Fica registrada a valiosa contribuição do professor Bruce Fuller, da Universidade da Califórnia em Berkeley, e da professora Lucia Dellagnelo, especialistas em educação da Universidade de Harvard, na elaboração dos instrumentos e procedimentos da pesquisa. Pela elaboração dos testes de desempenho, os agradecimentos são dirigidos à Fundação Carlos Chagas.

SUMÁRIO

| | |
|----------|---|
| | RESUMO.....9 |
| | ABSTRACT.....10 |
| 1 | INTRODUÇÃO.....11 |
| 2 | METODOLOGIA.....12 |
| 3 | O CONTEXTO DA PESQUISA.....14 |
| 4 | POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO.....17 |
| 5 | RESULTADOS.....19 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES26 |
| | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS31 |

RESUMO

Este estudo pretendeu contribuir para a compreensão do que ocorre no interior das salas de aula de escolas públicas. A amostra abrangeu 140 classes de 1ª série de escolas da Bahia e do Ceará. Foi usada uma metodologia de observação direta, complementada por outros procedimentos e instrumentos. Os resultados mostraram um tempo limitado de duração das aulas, a predominância de práticas pedagógicas dirigidas ao coletivo da classe e centradas na professora e uma ênfase excessiva em atividades de escrita. Foram observadas relações entre o desempenho do aluno em teste de língua portuguesa e algumas variáveis de natureza intra-escolar e extra-escolar.

ABSTRACT

This study sought to contribute to an understanding of what occurs within public school classrooms. The sample covered 140 first grade classes in schools located in the states of Bahia and Ceará. The methodology was based on direct observation, complemented by other procedures and instruments. The results reveal that the time of class sessions is short, that most pedagogical practices are teacher centered and group focuses, and that there is an over emphasis on written activities. Observations were made of the relationship between student test achievement in the Portuguese language and a number of intra-school and extra-school variables.

1 INTRODUÇÃO

Há muitos anos, educadores e pesquisadores vêm enfatizando a necessidade de mudanças no quadro educacional brasileiro que sejam apoiadas em resultados de pesquisas capazes de dar uma idéia atualizada das dimensões, quantitativa e qualitativa, dos problemas identificados. A despeito da existência de um conjunto de dados que informam sobre a má qualidade da educação brasileira, principalmente na região Nordeste,¹ existem pontos nodais que ainda precisam ser pesquisados e melhor esclarecidos.

Denúncias sobre os altos índices de repetência e evasão escolar no Brasil são antigas, podendo-se registrar a existência de pesquisas nessa direção desde a década de 40.² Novas perspectivas de abordagem do fenômeno do fracasso escolar foram surgindo ao longo dos anos e, atualmente, podem ser identificados vários trabalhos sob a denominação de “estudos do cotidiano escolar”,³ com enfoque etnográfico, que passam a buscar explicações para o fenômeno do fracasso no interior da escola e da sala de aula. Esses trabalhos se caracterizam por serem, em geral, estudos de caso e por usarem, alguns deles, metodologias participativas com o objetivo de gerar transformações no cotidiano escolar estudado, além de privilegiarem, basicamente, análises de natureza qualitativa .

É verdade que esses estudos produziram um acervo de informações sobre o funcionamento da escola e trouxeram novas referências para a análise das práticas pedagógicas aí existentes. Contudo, como são estudos de caso limitados a classes ou escolas isoladas, não fornecem um panorama do que se passa no interior das escolas no Brasil, ou pelo menos em uma certa região, suscitando discussão sobre o problema da representatividade e da abrangência na pesquisa educacional. Dessa forma, como se trata de fornecer informações ou subsídios para a formulação e implementação de políticas educacionais, esses estudos apresentam limitações, fazendo-se necessário complementá-los com outros que expliquem, de forma mais ampla e profunda, a variabilidade e a complexidade das práticas que ocorrem no interior das escolas e das salas de aula, e de que forma influenciam o desempenho escolar. É com essa perspectiva que o Projeto Nordeste, o Banco Mundial e o UNICEF vêm desenvolvendo o Programa de Pesquisa e Operacionalização de Políticas Educacionais — PPO. Faz parte desse programa a pesquisa “*Por que as escolas falham na educação de crianças no Nordeste do Brasil?*”, que se configura em um esforço de captar o que se passa na escola, na sala de aula e no seu entorno.

¹ Harbison e Hanushek (1992), Verhine e Mello (1988).

² Boisson (1949), Kessel (1954).

³ Kramer e André (1984), Andrade (1990), Portela (1996).

Dois estudos do referido programa, *Observação de Sala de Aula* e *Avaliação do Beneficiário*, foram iniciados no final do ano de 1995 e desenvolvidos nos estados da Bahia e do Ceará, e são complementares no sentido de que, enquanto um procura apreender os processos que ocorrem no interior da sala de aula, o outro busca captar as representações dos usuários dos serviços de educação e do pessoal que compõe a equipe escolar quanto à importância, às dificuldades e à qualidade dos processos de escolarização correntes nas escolas públicas. Os resultados desses estudos vêm sendo divulgados e discutidos em reuniões de pesquisadores com formuladores e responsáveis pela implementação de políticas educacionais públicas, no sentido de subsidiar tomadas de decisão.

Este relatório apresenta os resultados do estudo *Observação de Sala de Aula*, realizado na Bahia e no Ceará.⁴ O texto procura articular uma reflexão sobre o contexto da pesquisa, seus principais resultados e recomendações e busca fornecer elementos que permitam situar essa reflexão a partir de dados sobre o ensino fundamental no Brasil, no Nordeste e nos dois estados. Na análise dos resultados são discutidos: a organização do ensino; as escolas e as salas de aula; quem são os alunos e o seu desempenho em teste de avaliação; a dinâmica do trabalho em sala de aula; o que dizem os professores do seu trabalho; o que dizem os observadores sobre o trabalho dos professores. Procurou-se, assim, compreender os resultados encontrados à luz do contexto dos quais resultaram, articulando-os com recomendações, apresentadas ao final do relatório.

2 METODOLOGIA

Com base em plano amostral elaborado pelo Projeto Nordeste, foram selecionadas para esta pesquisa 94 escolas situadas em 16 municípios, equitativamente distribuídos entre a Bahia e o Ceará,⁵ localizados em um raio de até 250 quilômetros de distância da capital de cada estado.

Foram observadas, no total, 140 salas de aula, e aplicados questionários sobre o nível sócio-econômico e testes de desempenho em língua portuguesa a 984 alunos, na Bahia, e 941, no Ceará. Todas as classes incluídas no estudo foram de 1ª série e estavam sob a regência de professora que atuou também na 1ª série no ano anterior ao da realização da pesquisa. A tabela 1 apresenta a composição da amostra nos dois estados.

⁴ Portela e Bastos (1996), Mattos, Maia e Vieira, 1996.

⁵ Os municípios pesquisados foram: na Bahia: Salvador, Alagoinhas, Santo Antônio de Jesus, São Sebastião do Passé, Simões Filho, Itaparica, São Felipe e São Gonçalo dos Campos; no Ceará: Fortaleza, Barreiras, Beberibe, Canindé, Caucaia, Pacatuba, Paraipaba, Umirim.

TABELA 1
Distribuição das escolas e salas de aula por dependência administrativa, localização e tamanho Estados da Bahia e do Ceará

| Escolas e Salas de Aula | Total por Estado | Dependência Administrativa | | Localização | | Tamanho da Escola | | |
|-------------------------|------------------|----------------------------|-----------|-------------|-------|-------------------|-------|--------|
| | | Estadual | Municipal | Urbana | Rural | Pequena | Média | Grande |
| Escolas | | | | | | | | |
| Bahia | 41 | 21 | 20 | 33 | 8 | 23 | 15 | 3 |
| Ceará | 53 | 19 | 34 | 34 | 19 | 29 | 21 | 3 |
| Salas de Aula | | | | | | | | |
| Bahia | 70 | 36 | 58 | 58 | 12 | 36 | 27 | 7 |
| Ceará | 70 | 27 | 43 | 49 | 21 | 32 | 33 | 5 |

Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: ficha de observação de aula; questionário da professora; roteiro de entrevista sobre condições sócio-econômicas dos alunos; teste de desempenho dos alunos em língua portuguesa; ficha de caracterização da escola.⁶ O trabalho de campo, precedido de treinamento específico, foi realizado no período de abril a junho de 1996. A equipe de pesquisa foi constituída por 8 observadores em cada estado, orientados e acompanhados pelas coordenações locais.

Em todo o desenvolvimento do trabalho houve articulação sistemática entre as equipes, o que assegurou a adoção de procedimentos comuns no tratamento e na análise dos dados da pesquisa, com a consultoria de Bruce Fuller e Lúcia Dellagnelo,⁷ sob a coordenação central do Projeto Nordeste. Os dados coletados foram tratados de forma a permitir tanto análises quantitativas quanto qualitativas, trabalhando-se com quantitativos amostrais passíveis de generalização sem perder de vista as particularidades das diversas situações encontradas.

O relatório aqui apresentado tem por objetivo principal examinar os resultados da investigação realizada nos estados da Bahia e do Ceará. A interpretação dos achados da pesquisa foi feita a partir do cotejamento das informações apresentadas nos relatórios elaborados pelas equipes dos dois estados. Na medida em que se busca integrar as informações existentes, semelhanças e diferenças aparecem. Assim, embora a intenção primeira seja, principalmente, desvelar a dinâmica do trabalho em sala de aula, há momentos em que a comparação entre os resultados encontrados torna-se inevitável. Esses mesmos resultados poderão ser posteriormente interpretados segundo sua distribuição por municípios e escolas. Alguns elementos de comparação em termos de localização (rural e urbana) e dependência administrativa (estadual e municipal) foram estabe-

⁶ Todos os instrumentos estão anexados aos relatórios dos dois estados.

⁷ Consultores do Projeto Nordeste para o estudo *Observação de Sala de Aula*.

lecidos, mas, também estes, poderão ser objeto de revisão posterior, visando a um detalhamento específico.

3 O CONTEXTO DA PESQUISA

Sabe-se que o Nordeste, integrado por nove estados, é a região mais pobre da Federação brasileira. Políticas e programas os mais diversos, ao longo do tempo, têm buscado oferecer respostas aos desafios dessa região que ocupa 18% do território nacional e concentra 29% de sua população, de maioria urbana (58%).⁸ Entretanto, é no Nordeste que se expressam com maior clareza os problemas de uma economia concentrada, que reduz a maioria de sua gente a um estado de pobreza ou indigência absoluta. Se as estatísticas nacionais refletem tais desigualdades, a pesquisa em educação no Brasil tem-se ressentido de um olhar qualitativo sobre o significado dos números. Por essa razão, justifica-se abordar indicadores nacionais, regionais e estaduais numa investigação sobre o interior da sala de aula. Porque a escola, a sala de aula, seus professores e alunos vivem nesse contexto. E se os números mostram que no Nordeste estão concentrados os mais baixos percentuais de rendimento escolar, de qualificação docente e de condições físicas e pedagógicas de ensino-aprendizagem, é necessário examiná-los atentamente. As reflexões que se seguem buscam confrontar o conjunto desses dados, de modo a compreender por onde passam as diferenças e, assim, formular alternativas de política educacional compatíveis com as necessidades nordestinas.

O Nordeste apresenta algumas diferenças significativas em relação aos dados nacionais em termos da distribuição da população escolar matriculada na educação básica.⁹ Enquanto a matrícula do pré-escolar corresponde a 14% do total de matrículas do país, no Nordeste esse percentual é de 20%. Chama atenção que no Ceará a pré-escola represente 28% do total das matrículas de educação básica, enquanto na Bahia corresponde a 21%. Ambos os estados apresentam percentuais acima da média nordestina. O que podem ocultar esses números?

O fenômeno que aparentemente poderia ser interpretado como uma ampliação do atendimento pré-escolar na região, na verdade, é resultante de uma distorção. Examinando-se os dados sobre ensino fundamental, constata-se que, enquanto esse nível responde por 75% do total das matrículas no país, no Nordeste decresce para 73%. Na Bahia, a oferta é de 72% e, no Ceará, de 65%. Crianças que deveriam estar no ensino fundamental acabam por estancar na chamada *classe de alfabetização*, que, em lugar de representar um “*trânsito necessário*” no acesso ao ensino fundamental, termina por constituir-se numa “*barreira inútil*”.¹⁰

⁸ Maia e Vieira (1997).

⁹ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, a educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (Lei nº 9 394/96, art. 21).

¹⁰ Pesquisa sobre a *Classe de Alfabetização no Ceará*, realizada em dez municípios cearenses, apresenta indicações nesse sentido. Conferir: Loyola *et alii*, 1993.

O problema da *classe de alfabetização* evidencia-se quando se procede ao exame dos dados referentes à idade das crianças matriculadas na pré-escola e no ensino fundamental. O país, em seu conjunto, apresenta uma distorção idade-série que tem início já na pré-escola, situação que se agrava no Nordeste e de modo particular nos estados envolvidos. Enquanto no Brasil o percentual de crianças com mais de 6 anos no pré-escolar é de 23%, no Nordeste se eleva para 36%, representando 39% no Ceará e 51% na Bahia. Na 1ª série há 56% de crianças com mais de 7 anos em termos de país, elevando-se o percentual para 75% no Nordeste, para 78% no Ceará e para 80% na Bahia.¹¹ Como se verá adiante, os resultados do estudo *Observação de Sala de Aula* confirmam os dados do censo educacional, mostrando uma grave distorção idade-série entre as crianças que integraram a amostra da pesquisa.

Os dados sobre estabelecimentos no país revelam que 70% estão na zona rural, sendo que 46% localizam-se no Nordeste. Como se sabe, as escolas rurais respondem por menor número de alunos e mais precárias condições de funcionamento. É importante observar também que, do ponto de vista da dependência administrativa, o maior número desses estabelecimentos pertence às redes municipais.¹² É nesse cenário que o estudo *Observação de Sala de Aula* se realiza, confirmando uma situação de condições de funcionamento extremamente precárias para as escolas rurais e também para grande número daquelas pertencentes ao sistema municipal.

Considerando-se as funções docentes, observa-se que, em termos nacionais, existe maior contingente de professores nas redes estaduais (54%) do que nas redes municipais (33%) e particulares (14%). No Nordeste, contudo, a situação é diferente, pois são as redes municipais que detêm o maior número de funções docentes (48%). Em termos dos estados pesquisados, a Bahia apresenta uma distribuição homogênea entre a rede estadual (43%) e as municipais (48%), enquanto o Ceará tem um contingente muito maior de funções docentes municipais (53%) do que estaduais (24%). Se na Bahia é reduzido o número de funções docentes particulares (16%), o Ceará chama atenção pelo expressivo contingente nessa rede (23%). Outro aspecto a destacar refere-se à localização. Se para o país é reduzido o número de funções docentes rurais (20%), no Nordeste há uma presença mais significativa de funções rurais (33%), situação também encontrada na Bahia (32%) e no Ceará (33%).¹³

O exame do pessoal docente em exercício em termos de grau de formação mostra que a maioria nacional tem formação completa de nível médio para o magistério (40%) ou licenciatura completa (40%).¹⁴ No Nordeste acentua-se a diferença entre uns e ou-

¹¹ Maia e Vieira (1997).

¹² Idem.

¹³ Idem.

¹⁴ Outros graus de formação distribuem-se entre Educação Média — Formação para o Magistério Incompleta e Outra Formação Completa — e Educação Superior -Licenciatura Incompleta e Completa sem Licenciatura. Considerando-se a representatividade dos dados referentes à Educação Média — Formação para o Magistério Completa, Educação Superior — Licenciatura Completa e o significado da Educação Fundamental — Completa e Incompleta para o conjunto da população observada, a discussão aqui apresentada limita-se a esses últimos.

tros. Enquanto os portadores de formação completa de nível médio para o magistério predominam (51%), é bem menos expressiva a presença daqueles com licenciatura completa (20%). Um exame dos dados referentes às funções docentes ocupadas por professores com apenas ensino fundamental (completo ou incompleto) mostra um reduzido percentual no país (8%), mas ainda tem peso significativo no Nordeste (18%). Comparados os dados da Bahia e do Ceará, constata-se que em ambos os estados a maioria das funções docentes é ocupada por profissionais com formação completa de nível médio para o magistério (62% na Bahia e 47% no Ceará). É surpreendente que o contingente de professores com apenas o primeiro grau (completo ou incompleto) seja maior (15% na Bahia e 23% no Ceará) do que daqueles com licenciatura completa (14% na Bahia e 15% no Ceará).¹⁵ Embora a amostra do estudo *Observação de Sala de Aula* não contemple professores leigos, seus dados mostram um conjunto de professores que, certamente por terem uma formação precária, enfrentam dificuldades no seu trabalho em sala de aula.

Vale mencionar que o confronto entre os dados sobre matrícula e distribuição de estabelecimentos por dependência administrativa¹⁶ permite identificar uma pulverização de estabelecimentos na rede municipal. Em termos nacionais, essa rede tem o maior número de estabelecimentos (69%), mas não responde por uma matrícula equivalente (31%). Na região, por sua vez, esse percentual é bastante elevado (81%) em relação às matrículas (47%). Nos dois estados, a rede estadual, minoritária em termos de número de estabelecimentos (14% na Bahia e 6% no Ceará), abriga um considerável contingente de matrículas, como já se viu.

A avaliação do desempenho dos alunos, realizada pelo SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), não tem apresentado bons resultados para o país e, de modo particular, para o Nordeste. No SAEB/93, o desempenho nacional em português na 1ª série foi 60,9, enquanto em matemática foi 55,9. No Nordeste, esses valores foram de 56,5 e 55,8, respectivamente. A Bahia apresentou um desempenho acima da média do Nordeste em português (60,1) e acima da média nacional em matemática (20,7). No Ceará, o desempenho ficou acima da média do Nordeste em português (58,3) e abaixo da média em matemática (54,3). Uma análise das demais séries (3ª, 5ª e 7ª) permite constatar que, de maneira geral, o desempenho dos dois estados foi fraco, embora a Bahia tenha se mantido acima das médias da região.¹⁷

O SAEB/95 focalizou séries diferentes do SAEB/93 (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 2ª e 3ª séries do ensino médio) e avaliou a distribuição de proficiência dos alunos, tornando, assim, problemática qualquer comparação entre os dados dos diferentes anos de sua aplicação. Dos sucessivos relatórios divulgados em 1996, apenas o primeiro apresenta resultados por porcentagem média de acertos por unidades da Federação. No referido relatório, mantendo-se as médias nacionais superiores às da região, a porcentagem média de acertos em compreensão de leitura e matemática na 4ª e 8ª séries

¹⁵ Maia e Vieira, *op. cit.*

¹⁶ Idem.

¹⁷ Idem.

nos estados apresentou os seguintes resultados: o desempenho dos alunos do Ceará mostrou-se mais favorável em matemática (4ª e 8ª séries) e em português (8ª série), e o da Bahia, em português (4ª série).¹⁸ Os relatórios subsequentes¹⁹ apresentam dados que permitem constatar a permanência das diferenças entre os resultados do Brasil e do Nordeste.

Um aspecto importante a examinar no SAEB/95 refere-se à escola que os alunos frequentam, no que diz respeito aos equipamentos existentes. Comparando-se os dados dos dois estados, verifica-se que o aluno cearense parece ter um atendimento significativamente mais satisfatório em termos dos recursos escolares que o baiano.²⁰ O estudo *Observação de Sala de Aula* vai detectar outras evidências nesse sentido, demandando posterior aprofundamento na análise das políticas educacionais dos estados considerados.

4 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO

Um exame da política educacional brasileira e dos estados ultrapassa os objetivos do presente estudo. Contudo, entrevistas realizadas com secretários de Educação municipais e estaduais e o exame dos planos e programas de ação das diversas secretarias permitem apontar algumas das linhas básicas que vêm orientando as políticas de educação no cenário em que se desenvolveu a pesquisa.

Um elemento agregador das políticas educacionais na região tem sido o Projeto Nordeste, importante fonte de recursos para os estados, no que se refere aos componentes: rede física, material de ensino-aprendizagem, gestão, capacitação e inovações pedagógicas. Contando com uma mesma fonte adicional de recursos para o ensino fundamental, a maioria dos estados do Nordeste apresenta políticas e projetos com vários aspectos em comum. De fato, boa parte das medidas que vêm sendo adotadas nos estados podem ser encontradas em outras unidades da Federação.²¹

No estado da Bahia, as políticas públicas de educação no plano estadual estabelecem como prioridade a qualidade do ensino e enfatizam o administrativo como apoio às ações técnico-pedagógicas. A atuação da SEC, no âmbito do ensino, está orientada pelo projeto intitulado *Reprovando a Repetência*. Para realizar suas metas, a SEC vem trabalhando, sobretudo, no âmbito pedagógico e no âmbito administrativo. Neste último, por meio de uma política que visa desenvolver um “processo efetivo de descentralização”, seja assegurando autonomia (administrativa, financeira e pedagógica) às escolas, seja promovendo a participação da comunidade, pela criação dos colegiados escolares. Nesse aspecto, a SEC procura associar-se ao governo federal, complementando os recursos liberados pelo MEC para as escolas. No âmbito pedagógico, o Departamento de Ensino

¹⁸ Maia e Vieira, *op. cit.*

¹⁹ Ver: BRASIL. Ministério da Educação, jul. 1996a, dez. 1996a e dez. 1996c.

²⁰ Maia e Vieira, *op. cit.*

²¹ Ver: CONSED, 1996.

desenvolve o *Programa Escola Qualidade*, que contém um conjunto de propostas dirigidas para a melhoria da qualidade da educação na Bahia, como: *Avaliando a Avaliação*, *Concurso Escola Qualidade*, *Informática na Escola*, etc.

Os secretários de Educação dos municípios pesquisados, na Bahia, referem-se à redução da evasão e da repetência, à melhoria das condições físicas e materiais para o ensino e a aprendizagem e à capacitação de professores. Isto não significa que políticas nessa direção estejam efetivamente implementadas ou obtendo os resultados desejados em todos os municípios. Segundo os secretários, faltam recursos financeiros, autonomia, condições de trabalho ou profissionais preparados, e o sistema municipal sofre os efeitos da descontinuidade política, de desequilíbrios na administração municipal, da permanência de critérios partidários na admissão de profissionais, etc.

A política do Ceará define-se pelo lema *Todos pela Educação de Qualidade para Todos*, que se desdobra em três vertentes: *Todos pela Educação*, *Educação de Qualidade e Educação para Todos*. A proposta está centrada na municipalização, na descentralização da gestão, numa compreensão da escola como “ponto de partida” e na mobilização social. Dentre as medidas adotadas, destacam-se: seleção técnica, seguida de escolha pela comunidade, de diretores de escolas estaduais; redefinição do papel dos órgãos regionais; e escolha de seus novos dirigentes, com base em processo seletivo.²² No Ceará, a situação encontrada nos municípios não difere muito do que se observou na Bahia. Percebe-se que, embora as políticas estejam orientadas para a solução de problemas comuns, são visíveis as diferenças nas formas como cada municipalidade as vem enfrentando. Assim, as entrevistas com os secretários municipais apontam para problemas tais como: precariedade da rede escolar e dos recursos humanos na área do magistério, dificuldades técnicas e financeiras. Como alternativas para solucioná-las, são mencionadas ações de recuperação da rede física, de capacitação de professores e de acompanhamento pedagógico.

Se as políticas de educação, nos planos estadual e municipal, devem, em princípio, ser articuladas e solidárias, nem sempre é dessa maneira que vêm acontecendo. A relação dos municípios com o estado no campo da educação, em alguns casos, foi caracterizada como “direta”, “de colaboração”, e, em outros, como “puramente burocrática”, “distante” ou “difícil”.

Se as políticas aqui mencionadas revelam, de um lado, preocupações com problemas cruciais da educação brasileira, por outro lado não expressam muita novidade nesse campo. Basta um exame de documentos oficiais sobre educação — planos de governo, programas ou projetos formulados pelo MEC ou secretarias estaduais e municipais do Nordeste — para verificar-se, por exemplo, que prioridade para a educação fundamental, objetivos de melhorar a qualidade do ensino, metas de reduzir os índices de repetência, evasão e analfabetismo são antigos o suficiente para que boa parte dos problemas já tivesse sido superada.

²² Para maiores esclarecimentos sobre as políticas dos dois estados, conferir: relatório Bahia, p. 27-29 e relatório Ceará, p. 9-10.

5 RESULTADOS

◆ ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

A análise dos dados relativos à caracterização das escolas evidenciaram que, de modo geral, o ensino está organizado por séries, embora já exista na Bahia um número expressivo de escolas (27%) que adota organização por ciclos nas primeiras séries, todas elas municipais. É possível que esse quadro venha a sofrer mudanças considerando-se a perspectiva de uma política de *progressão continuada* pela adoção de uma organização por ciclos, facultada pela nova Lei de Diretrizes e Bases.²³ Essas mudanças, demandam, necessariamente, discussões e definições sobre a existência das chamadas *classes de alfabetização* e o lugar que deve ocupar a alfabetização na escola pública. Os resultados deste estudo reforçam a importância da discussão do problema, na medida em que foi identificada, entre as próprias professoras, uma visão equivocada sobre a função das classes de 1ª série no processo de escolarização das crianças das classes populares, já que esperam dos alunos, no início do ano letivo, um desempenho que eles ainda não podem apresentar — saber ler e escrever.

Nos dois estados, o número de escolas que oferecem as oito séries do ensino fundamental é muito pequeno na zona rural. No conjunto das escolas pesquisadas, contudo, esse número é bem elevado no Ceará (68%), enquanto na Bahia é muito reduzido (15%). Tais resultados levam a se questionar se a existência de uma proporção considerável de escolas que atendem apenas às séries iniciais, principalmente na Bahia e na zona rural, poderia estar contribuindo para fortalecer uma expectativa limitada dos alunos e de suas famílias quanto à continuidade do processo de escolarização. A idéia de terminalidade na 4ª série parece estar presente entre os alunos e seus pais, principalmente na zona rural, conforme mostra o estudo *Avaliação do Beneficiário*.²⁴ Dessa forma, um esforço no sentido de ampliar a escolaridade média da população exige uma política de organização do ensino que contemple expectativas de continuidade dos estudos pelos alunos e suas famílias.

◆ AS ESCOLAS E AS SALAS DE AULA

As condições físicas e materiais das escolas e das salas de aula pesquisadas apresentam poucas diferenças quando se compara a Bahia e o Ceará. Em ambos os casos, foram encontradas escolas cujas instalações físicas e infra-estrutura material e pedagógica não atendem plenamente às necessidades do ensino e da aprendizagem, o que cor-

²³ Lei nº 9 394/96, art.23 e art.32

²⁴ Ver relatório do estudo-piloto *Educação, Escola e Comunidade — Avaliação do Beneficiário*, nos estados da Bahia e do Ceará, 1996.

robora os dados existentes sobre as condições de funcionamento das escolas do Nordeste.²⁵

De modo geral, as escolas urbanas e de maior porte apresentam melhores condições do que as escolas rurais e pequenas. Na verdade, as rurais tendem a ser mais precárias em todo o país,²⁶ posto que faltam a essas escolas espaço físico adequado, equipamentos e materiais imprescindíveis ao trabalho pedagógico. Embora as informações sobre a infra-estrutura disponível nas escolas brasileiras mostrem que as escolas municipais são aquelas que apresentam as maiores carências de recursos,²⁷ no estudo realizado, diferenças entre as escolas estaduais e municipais só foram registradas no Ceará. Nesse estado, as estaduais apresentam melhores condições de funcionamento.

Analisando-se os dados sobre as salas de aula, constatou-se, principalmente na Bahia, a ausência de condições mínimas de funcionamento, como janelas, iluminação e ventilação, em conjunto (66% na Bahia e 57% no Ceará). Chama também atenção a pobreza material das salas de aula. Os materiais mais utilizados são o quadro, o giz e o caderno dos alunos, o que pode ser um indicativo da carência de outros recursos. Em algumas salas de aula, o único material escrito disponível são os livros didáticos, embora apenas 64% dos alunos das classes observadas, no Ceará, e 70%, na Bahia, estivessem com livros no período de realização das observações. Ainda assim, nem sempre o livro didático é usado com frequência. Seu uso foi registrado em 11% das aulas observadas na Bahia e em 30% no Ceará. A inexistência de outro tipo de livro é quase absoluta nos dois estados. A ausência de livros, de outros materiais escritos e também de bibliotecas nas escolas é, certamente, uma condição limitadora do ensino e da aprendizagem. Muito poucas escolas pesquisadas possuem bibliotecas (26% no Ceará e 34% na Bahia). Tal situação confirma depoimentos de alunos sobre as instalações das escolas, apresentados no relatório do SAEB/95, já referido.²⁸ Diante disso, cabe perguntar: como conseguir a desejada qualidade do ensino sem assegurar um padrão mínimo de funcionamento das escolas, ou seja, dotá-las de instalações físicas adequadas, equipamentos e materiais necessários ao trabalho pedagógico?

◆ A DINÂMICA DO TRABALHO EM SALA DE AULA

Conhecer a dinâmica do trabalho em sala de aula em séries iniciais, e daí extrair elementos que possibilitem tanto explicar os processos de ensino-aprendizagem aí gerados quanto contribuir para orientar mudanças no sentido da construção de uma escola de melhor qualidade, vem constituindo um desafio para pesquisadores educacionais ao longo dos anos. A complexidade dessa dinâmica é tão grande, e seu conhecimento é ainda tão restrito, que alguns estudiosos chegam a caracterizar a sala de aula

²⁵ Ver: BRASIL. Ministério da Educação, s.d. (gráficos 11,14 e 17).

²⁶ Idem. Dados referentes a alunos de 4ª série do ensino fundamental (gráficos 13 e 16).

²⁷ Idem. Dados referentes a alunos de 4ª série do ensino fundamental (gráficos 12,15 e 18)

²⁸ Segundo tais resultados, 77,0% das escolas da Bahia e 47,0% das escolas do Ceará não possuem biblioteca.

como uma *caixa-preta*.²⁹ Neste estudo, procurou-se analisar os processos que ocorrem no interior da sala de aula no sentido de concorrer para o avanço desse campo de conhecimento. Para isso, foram tomados dados resultantes do uso de um instrumento estruturado de observação, da descrição feita pela professora sobre o seu trabalho e da percepção das observadoras sobre a atuação das professoras.

- O que mostram os registros de observação

Uso e distribuição do tempo em sala de aula foi uma variável de cuja análise emergiram resultados importantes, tanto na Bahia quanto no Ceará. Em primeiro lugar, o tempo oficial declarado pelas escolas observadas é inferior ao tempo oficialmente estabelecido pela legislação em vigor, ou seja, quatro horas diárias.³⁰ Se o tempo factual já se mostra bem inferior ao oficial declarado, é menor ainda quando comparado com as quatro horas referidas. A perda média, no conjunto dos dois estados, é de 45 minutos diários, em que atrasos no início da aula e antecipações no seu final foram comuns. Esse tempo inclui o intervalo do recreio, que, enquanto em algumas escolas pode durar até 40 minutos, em outras chega a ser suprimido para a antecipação do término da aula.

Tempo médio de duração da aula nos estados da Bahia e do Ceará (oficial e factual)

| Tempo Médio | Bahia | Ceará | Média (Oficial — Factual) |
|------------------------------------|-------|-------|------------------------------|
| Oficial | 240 | 240 | 240 |
| Oficial (declarado pelo professor) | 225 | 234 | 229 |
| Factual (anotado pelo observador) | 188 | 180 | 184 |
| Perda média | 52 | 60 | 56 |

Considerando-se a forma como o tempo é empregado em sala de aula, os resultados também mostraram-se bem semelhantes nos dois estados. A *escrita* foi a atividade predominante, sob a forma de *tarefas de casa, cópia ou ditado*, seguindo-se *apresentação de conteúdo, leitura e rotinas*. Ocuparam menor percentual de tempo *jogos e brincadeiras, atividades de matemática e práticas disciplinares*. Estas últimas, quando registradas isoladamente, aparecem em baixas frequências e ocupam pouco tempo das aulas. No entanto, é comum a sua ocorrência durante a realização de outras atividades, quando se procede a uma análise qualitativa dos dados.

A ênfase na escrita, tão presente nas classes observadas, não vem, contudo, resultando no domínio dessa habilidade pelos alunos. Antes constitui-se em uma atividade desenvolvida de forma mecânica e que é empregada como maneira de preencher o tempo em salas de aulas carentes de recursos materiais e orientadas por professores que têm pouco domínio de conteúdo e de alternativas de trabalho. A menor ênfase na

²⁹ Haecht, 1994.

³⁰ A Lei nº 9 394/96, artigo 24, inciso I, estabelece a carga horária mínima anual de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar. Logo, cada período diário de aula deve durar, no mínimo, quatro horas.

leitura e a forma como é realizada,³¹ quando ocorre, pode explicar porque a escola não vem favorecendo a *leiturização* ou a formação do leitor,³² principalmente ao se considerar que é na 1ª série que o aluno de escolas públicas deve ser introduzido no mundo do letramento. A pouca ênfase em matemática também é preocupante, posto que é, principalmente, pelas atividades de matemática que a criança pode desenvolver e consolidar operações básicas de raciocínio lógico,³³ indispensáveis na vida cotidiana e na aprendizagem de outros conteúdos escolares.

A importância do tempo de permanência diária do aluno em sala de aula ficou bem evidenciada neste trabalho. Alcançaram médias mais altas nos testes de língua portuguesa os alunos que permanecem mais tempo em sala de aula, seja porque faltam pouco, seja porque a aula de seus professores tem maior duração.³⁴

Um aspecto a considerar, a partir dos resultados encontrados nos dois estados, é o da interferência das condições de trabalho sobre o uso do tempo em sala de aula. Em muitos casos, há perda de tempo devido à falta de material disponível para o trabalho dos professores e sua utilização simultânea por toda a classe. Assim, não se pode responsabilizar apenas os professores pela redução do tempo útil dos alunos em sala de aula.

O nível de envolvimento das classes observadas nas atividades desenvolvidas é alto. A predominância de atividades de escrita pode explicar esse resultado, na medida em que a natureza dessa atividade exige um envolvimento compulsório. Tais resultados podem levar a concluir que não é por falta de envolvimento dos alunos que deixa de ocorrer aprendizagem. O que pode ser questionado é se esse envolvimento está direcionado para atividades que efetivamente conduzem à construção do conhecimento escolar.

Os registros sobre as interações ocorridas durante as aulas indicam que a classe, em conjunto, é a interlocutora privilegiada do professor e que este é o interlocutor principal dos alunos, o que mostra tendência ao ensino coletivizado e centrado no professor. São pouco frequentes as interações com pequenos grupos, que, quando ocorrem, incluem muitas interações de disciplinamento. Os meninos interagem mais com os professores do que as meninas. As meninas, por sua vez, interagem com maior frequência com os colegas e apresentam, em geral, médias mais altas de envolvimento nas atividades, o que é, talvez, um elemento de explicação para seu desempenho superior ao dos meninos no teste aplicado.

Os resultados deste trabalho sugerem uma dinâmica de relações em sala de aula que, privilegiando as interações professor-aluno, não promove as trocas entre pares ou até não as admite, inibindo sua ocorrência (interações de disciplina). Ainda que se leve em conta a importância das interações professor-aluno e a assimetria dos papéis que

³¹ Os relatórios dos estados apresentam exemplos elucidativos das formas de realização das atividades de escrita.

³² Foucambert (1994).

³³ Piaget (1975), Steen (1991), Snyder (1991).

³⁴ Essa relação fica bem clara nos gráficos 18 e 26 do relatório da Bahia.

cada um desempenha na construção de significados e conteúdos escolares, não se pode deixar de considerar a função socializadora da educação escolar,³⁵ o que supõe a ocorrência de intercâmbios comunicativos dos alunos no trabalho conjunto.

Os registros sobre a dinâmica do trabalho em sala de aula mostram a necessidade de se discutir amplamente a questão da duração e do emprego do tempo escolar, tendo em vista tanto os resultados aqui relatados quanto os já indicados por outros estudos.³⁶ As conseqüências da perda ou do mau uso do tempo escolar são graves, principalmente para crianças que têm reduzidas oportunidades de contato com a cultura letrada. Os registros indicam também a necessidade de se discutir, mais profundamente, o conteúdo trabalhado em sala de aula pelos professores, as ênfases dadas a cada matéria, o tipo de atividade e sua distribuição no tempo da aula. Evidenciam, pois, a importância e urgência de reorientação dos cursos de formação e capacitação de professores, de forma a incorporar conteúdos e práticas que permitam lidar com tais questões.

- O que dizem os professores

Ao se referirem ao seu trabalho em sala de aula, os professores geralmente se colocam como foco central. Poucos fazem referência ao aluno na descrição de sua aula, a não ser quando indicam os aspectos negativos. Nesses casos, apontam os comportamentos dos alunos, e omitem o seu próprio desempenho, como responsáveis pela falhas eventualmente mencionadas. Esse resultado confirma o de outros estudos que mostram uma tendência dos professores a responsabilizar os alunos pela qualidade do trabalho escolar.³⁷

Pelo depoimento dos professores fica, mais uma vez, evidenciada a precariedade das condições de trabalho nas escolas. O material mais mencionado como auxiliar da aprendizagem, segundo os professores, foi a sucata. Na Bahia, o material usado em sala de aula é, com maior freqüência, trazido pelos alunos e pelos professores. No Ceará, a maioria afirma receber material da Secretaria de Educação, mas reclama de insuficiência e atraso na sua entrega. Já o livro didático é mais citado pelos professores como auxiliar do seu trabalho no Ceará (41%) do que na Bahia (19%). Praticamente os professores não se referiram a outros tipos de materiais, o que demonstra que, diante da pobreza cotidiana das escolas e do pouco acesso a novas tecnologias, eles nem conseguem pensar em outras alternativas.

A maioria dos professores, nos dois estados, afirmou receber orientação pedagógica, considerando-a um fator importante na qualidade do trabalho. Contudo, essa orientação nem sempre ocorre com a freqüência e regularidade necessárias. No Ceará, os professores recebem mais orientação da escola (42%) do que na Bahia (19%), o que pode estar relacionado com a composição do quadro de supervisores em cada estado. O que ficou bem evidenciado nos dois estados é que o desempenho no teste de língua portuguesa foi melhor entre os alunos dos professores que recebem orientação peda-

³⁵ Newmaan, Griffin e Cole (1989).

³⁶ Donahoe (1993), Watts e Castle (1993).

³⁷ Patto *et alii* (1981), Brandão (1985).

gógica da escola e semanalmente. Esses resultados mostram a importância da orientação pedagógica na escola para a qualidade do trabalho desenvolvido em sala de aula.

- O que dizem as observadoras

Os registros avaliativos das observadoras sobre o trabalho dos professores mostraram-se consistentes nos dois estados, no sentido de que permitiu a identificação de formas de ensino predominantes nas escolas e sua relação com o desempenho dos alunos. Os resultados são favoráveis aos professores que têm habilidade em manter o nível de atenção da classe, que colocam como foco da aula apresentar conteúdo ou encorajar os alunos, que estabelecem um relacionamento próximo e afetuoso com a classe e que desenvolvem uma forma de ensino participativa. Esses dados sugerem que determinadas características da atuação do professor em sala de aula favorecem mais a aprendizagem dos alunos. No entanto, foram muito poucos os professores que apresentaram todas essas características em conjunto. É importante ressaltar que a variabilidade com que essas características se expressam no cotidiano da sala de aula não permite definir-se um padrão único de comportamento do que seja um bom professor. A análise qualitativa dos dados, apresentada nos relatórios dos estados, demonstra a presença dessa variabilidade na forma como cada professor desenvolve as atividades em sala de aula.

- Os alunos e seu desempenho

Considerando-se os indicadores sócio-econômicos levantados, o quadro de pobreza da população que frequenta as escolas públicas pesquisadas é acentuado. De maneira geral, as condições de moradia são precárias, os pais dos alunos, quando presentes em casa, desempenham, em sua maioria, atividades profissionais que exigem baixo nível de qualificação e são mal remuneradas, e as mães apresentam um nível de escolaridade que, de modo geral, não ultrapassa a 4ª série do ensino fundamental.

A idade média dos alunos que responderam ao questionário, nos dois estados, foi de 9 anos, variando entre 7 a 15 anos, na Bahia, e 6 a 16, no Ceará, o que reflete a distorção idade/série existente no Nordeste, resultante de repetência, evasão temporária e ingresso tardio na escola. Tais informações confirmam as estatísticas anteriormente referidas e fornecem elementos para discussão a ser retomada nas considerações finais. A repetência, fenômeno brasileiro que se agrava no Nordeste, também aqui se evidencia. Na Bahia, 67% desses alunos repetiram de 1 a 5 vezes a 1ª série, e, no Ceará, 57%. Esses números, muito elevados, confirmam o quadro de multirrepetência dos alunos da escola pública brasileira, sobretudo na 1ª série, configurando uma permanência dos alunos na escola com repetência, como demonstram vários estudos.³⁸ Nesses casos, anos passados na escola não correspondem a anos de escolaridade.

Considerando-se os resultados alcançados pelos alunos no teste de língua portuguesa, verifica-se melhor desempenho entre os alunos do Ceará, cuja média global foi 28,2 (de um máximo de 51 pontos), e o percentual médio de acertos foi de 55%, do que entre os da Bahia, cuja média foi 24,7, e o percentual, 48%. Esse resultado pode estar

³⁸ Ribeiro (1993), Paiva (1996).

relacionado com as condições de funcionamento das escolas, um pouco melhores no Ceará. Pode estar relacionado também, e principalmente, com o nível de escolaridade das mães dos alunos, um pouco superior no Ceará, posto que a proporção de analfabetas é bem menor do que na Bahia (28%, Bahia, e 15%, Ceará), sendo também mais elevado o número de mães com níveis mais altos de escolaridade. Como ficou demonstrado no estudo de cada estado (ver gráfico 2 no relatório do Ceará e gráfico 9 no relatório da Bahia), a média dos alunos cresce na medida em que aumenta o grau de educação escolar das mães. O número de livros existentes na casa dos alunos tem relação com a escolaridade da mãe e também com o rendimento no teste, o que mostra o significado da ambiência cultural na aprendizagem escolar.

Tanto o tempo de duração da aula quanto as condições de funcionamento das unidades escolares mostraram-se variáveis importantes no desempenho do aluno. Isso mostra que passar mais tempo na escola é importante, mas não é suficiente para assegurar um bom desempenho. Em ambos os estados, os alunos das escolas grandes ou urbanas, exatamente as dotadas de melhores instalações e de mais equipamentos, alcançaram médias mais altas no teste do que os das demais. Comparando-se, porém, escolas estaduais e municipais, os resultados são favoráveis às estaduais no Ceará, e às municipais na Bahia (ver gráfico 9 no relatório do Ceará, e gráfico 3 no relatório da Bahia). No Ceará, as escolas estaduais são melhor equipadas, o que poderia explicar, pelo menos em parte, esse resultado. Na Bahia, os resultados foram favoráveis às escolas municipais, mas não foram encontradas diferenças consideráveis entre escolas estaduais e municipais.

Confirmando o que vários estudos têm amplamente demonstrado, as meninas apresentaram desempenho superior ao dos meninos. Um índice menor de repetência foi registrado também entre as meninas. Esses dois resultados parecem estar relacionados entre si, visto que são os alunos não-repetentes os que apresentam melhor desempenho no teste (ver gráficos 1 e 33 no relatório da Bahia, e 1 e 15 no relatório do Ceará). Ao contrário do que esperam alguns professores e pais, a repetência não contribui para melhorar o desempenho escolar.³⁹ Antes, vem provocando altos custos sociais e grandes danos à auto-estima de milhares de crianças e jovens.

³⁹ A esse respeito, ver a discussão desenvolvida em *Innovation*, Journal of International Bureau of Education, June 1995.

6 **C**ONSIDERAÇÕES **F**INAIS E **R**ECOMENDAÇÕES

O estudo *Observação de Sala de Aula* apresentou grande riqueza de informações para a compreensão do que se passa no interior desse (des)conhecido universo que é a sala de aula. A partir da análise dos resultados é possível tecer considerações sobre o que se viu, enunciando algumas recomendações de política educacional. Estas são formuladas em sintonia com os dispositivos enunciados pela nova legislação educacional — a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9 394/96) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei nº 9 424/96).

Tendo o estudo de observação incidido sobre a ação cotidiana dos professores em sala de aula, as recomendações estão voltadas, de maneira geral, para aspectos relacionados com o seu trabalho. Assim, uma primeira sugestão diz respeito a políticas de formação.

REDIMENSIONAMENTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO

Os problemas detectados pelo estudo da condução da sala de aula dão conta de que muitos dos aspectos observados são estruturais e articulam-se com a própria formação do magistério. Nesse sentido, é imprescindível rever a forma e o conteúdo da formação docente. Um trabalho de tal natureza implica uma aproximação entre as agências de formação inicial e continuada. Ou seja, trata-se de equacionar políticas de formação de modo a que se estabeleçam novas bases de entendimento entre universidades, secretarias de Educação e cursos de ensino médio de habilitação de professores. Tal aproximação deve buscar a definição de novas políticas de formação, considerando-se o contingente existente de professores, bem como as novas demandas de capacitação.

INCORPORAÇÃO DE RESULTADOS DE PESQUISA NA DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO

Ao se definirem novas políticas de formação, é importante considerar que a pesquisa educacional tem apontado reiteradamente para problemas que continuam presentes, ao longo dos anos, na realidade escolar. Assim, algumas sugestões merecem ser consideradas e incorporadas aos programas de capacitação, visando reverter tais problemas.

- Uma nova dinâmica de trabalho em sala de aula

Os dados da pesquisa realizada nos dois estados revelaram uma dinâmica de trabalho desanimadora. Observou-se em grande número de salas de aula mau uso do tempo pedagógico. Em tais casos, a dispersão tomou boa parte do precioso tempo do professor e de seus alunos. Sabe-se da grande importância do tempo despendido pelo aluno

na realização de tarefas (*time on task*). Recuperar as perdas, portanto, é uma exigência que se impõe. Não basta, contudo, simplesmente concentrar mais tempo no aprender. É preciso utilizá-lo melhor. Isso significa buscar diversificação e distribuição mais eficazes entre as atividades desenvolvidas pelo professor e pelo aprendiz (leitura, escrita e cálculo). Viu-se um professor pouco empenhado na atenção individualizada aos alunos, o que acaba por gerar interações com reduzido grau de envolvimento explícito entre ambos. Contribuir para a superação do fracasso escolar significa mudar essa dinâmica e fazer com que aconteçam novas relações pedagógicas no interior da sala de aula. Para isso, é necessário que as políticas de formação e de capacitação docente incorporem na programação de seus cursos os resultados desta e de outras investigações, que demonstram a importância da duração, distribuição e forma de uso do tempo escolar para o sucesso das crianças.

- Capacitação no uso de livro didáticos e materiais de ensino-aprendizagem

O estudo permitiu constatar-se que os professores muitas vezes fazem uso restrito do já reduzido número e da variedade de materiais e equipamentos de que dispõem as escolas. Assim, é importante que as capacitações possam orientar os professores no uso de tais recursos. Deve-se considerar, também, a necessidade de melhor aproximação, no âmbito das secretarias de Educação, entre o setor responsável pelo material de ensino-aprendizagem e o setor responsável pelos programas de capacitação docente. A dissociação entre as duas áreas pode traduzir-se, entre outras conseqüências, em grande desperdício de recursos.

- Uma pedagogia do sucesso

Outro aspecto a ser incorporado aos cursos de formação e às políticas de capacitação diz respeito à erradicação da cultura da repetência, tão presente na escola pública brasileira. O estudo *Observação de Sala de Aula* apresenta elementos adicionais à compreensão desse problema, ao evidenciar que teste de desempenho em língua portuguesa, aplicado a 1 929 alunos de 1ª série, revelou melhores resultados entre as crianças sem história de repetência. Ou seja, *repetir não é bom*. Tais resultados apontam na mesma direção do SAEB/95, o qual mostra que o desempenho das crianças em série apropriada à sua idade é sempre superior ao daquelas que estão fora da idade adequada, situação que se agrava na proporção do afastamento da faixa ideal.⁴⁰ Noutras palavras, os números mostram que, quanto mais a criança repete, pior o seu desempenho escolar. Assim, é preciso erradicar a pedagogia da repetência em favor de uma pedagogia do sucesso, o que implica mudar a própria concepção de professores, pais e alunos. Isso não é algo que se possa fazer por decreto, uma vez que a repetência é uma cultura arraigada no interior do sistema escolar e da própria sociedade brasileira, como ilustram os dados da educação no país. Assim, é preciso criar uma nova cultura sustentada no convencimento em torno do significado das perdas pedagógicas e financeiras que a repetência impõe a todas as crianças brasileiras e, sobretudo, às mais pobres, que são as nordestinas.

⁴⁰ SAEB/95, *op. cit.*

Uma recomendação decorrente da constatação de que a repetência não conduz ao sucesso diz respeito a uma política capaz de reverter a distorção idade/série, de modo específico na pré-escola e na 1ª série, elementos-chave na erradicação da pedagogia do fracasso.

CRIANÇAS COM SETE ANOS DE IDADE NA 1ª SÉRIE

Os dados referentes à pré-escola e à 1ª série do ensino fundamental, examinados no início deste trabalho, permitem constatar o ingresso tardio das crianças nessa série, situação confirmada pelo estudo *Observação de Sala de Aula*. Explicitando-se a reflexão do tópico anterior, propõe-se uma política voltada para o esclarecimento dos órgãos do sistema educacional (secretarias estaduais, municipais e escolas) e dos usuários (comunidade, pais e alunos) acerca dos prejuízos (humanos, pedagógicos e financeiros) impostos pela retenção das crianças na *classe de alfabetização* ou em outras modalidades de pré-escola e, conseqüentemente, de seu ingresso tardio na 1ª série. A educação infantil é, sem dúvida, etapa primordial do desenvolvimento das crianças. Entretanto, a pré-escola destina-se àquelas entre quatro e seis anos de idade. Nenhuma criança com sete anos ou mais deve estar fora do ensino fundamental.

INCENTIVO À ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

O estudo evidenciou que a orientação pedagógica ao trabalho do professor tem efeitos positivos sobre o desempenho dos alunos. Assim, recomenda-se que tais práticas sejam estimuladas pelo sistema, por meio de mecanismos sistemáticos de acompanhamento do trabalho docente. Do mesmo modo, recomenda-se o estímulo a outras formas de orientação, voltadas para a melhoria do desempenho das professoras, a exemplo da criação de alternativas que viabilizem a troca de experiências entre as professoras mais e menos experientes e outras modalidades de valorização do “saber da experiência”.

PADRÕES DE QUALIDADE PARA SISTEMAS E ESCOLAS

Os dados do SAEB/95 mostram, e o estudo *Observação de Sala de Aula* confirma, que são precárias as condições de ensino nas escolas e nas salas de aula do Nordeste. As carências materiais vão desde a ausência de janelas à falta de livros e bibliotecas escolares. Assim, políticas específicas para a região, como o Projeto Nordeste, permanecem necessárias. Embora o Projeto constitua importante fonte adicional de recursos para a região, não atinge todas as escolas e alunos. Impõe-se, portanto, conceber mecanismos que permitam, de um lado, expandir tais iniciativas e, de outro, racionalizá-las, de modo que possam beneficiar os que mais necessitam.

Nesse quadro, é necessário definir uma política de *padrões mínimos de qualidade* para a região, iniciativa que encontra apoio na nova LDB. Isso significa equacionar desde a questão dos prédios escolares até uma política de bibliotecas e de laboratórios. Se os recursos são insuficientes para dotar todas as escolas de tais equipamentos, mecanismos como a racionalização da rede e a nucleação de escolas podem vir a traduzir-se em caminhos a serem seguidos e ter efeitos irradiadores sobre o conjunto das escolas.

ARTICULAÇÃO E COLABORAÇÃO ENTRE OS SISTEMAS

As deficiências da rede física, das instalações, dos recursos humanos e pedagógicos apontados neste trabalho sugerem a concentração de esforços dos estados e dos municípios para organizar os sistemas de ensino em *regime de colaboração*. Aos municípios é facultado integrar-se “*ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica*” (Lei nº 9 394/96, art. 11, parágrafo único). Embora o legislador não tenha definido os termos desse *sistema único*, é de se supor que, tendo a Emenda Constitucional nº 14/96 e a nova LDB (art. 8º a 11) tornado mais claras as responsabilidades das diferentes esferas do poder público para com a educação, tal *sistema único* possa referir-se às orientações políticas e pedagógicas para a educação em cada unidade da Federação. Assim, buscar alternativas comuns é, para os estados e municípios da região, uma exigência inadiável, sobretudo com as transformações que se delineiam com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Se para a rede estadual de alguns estados da região a perda de recursos poderá ser significativa, somar iniciativas é uma condição de sobrevivência.

LIBERDADE PARA EXPERIMENTAR FORMAS INOVADORAS DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

O estudo *Observação de Sala de Aula* identificou formas de organização escolar que escapam à tradicional organização por séries, adotando a estrutura de ciclos. Iniciativas inovadoras nesse sentido vêm sendo adotadas no país, a exemplo da Escola Plural, em Belo Horizonte. É importante que o sistema tenha flexibilidade para tais inovações, mas seu sucesso deve ser investigado. Assim, recomenda-se que novos estudos busquem identificar os efeitos de tais experiências sobre o desempenho escolar.

Outro aspecto a assinalar com relação à formas inovadoras de organização diz respeito à escola rural. Referendando diagnósticos anteriores e os dados do SAEB já referidos, este estudo identificou a escola rural como a mais carente em todos os sentidos e aquela em que as crianças têm pior desempenho. Assim, uma política destinada a superar o fracasso escolar na região deverá dispensar tratamento diferenciado a tais escolas, oferecendo abertura para que estas se organizem segundo as peculiaridades da zona rural.

A nova legislação orienta-se pelo princípio da flexibilidade para diferentes formas de organização (LDB, art. 23). Assim, conceber políticas que favoreçam a flexibilização é tarefa dos formuladores de políticas e uma oportunidade para a escola do Nordeste encontrar caminhos que viabilizem a educação para o sucesso.

- Realização de novos estudos

Como qualquer pesquisa, o estudo *Observação de Sala de Aula* suscita indagações e sugere novos temas de investigação, quais sejam :

Compreensão das relações entre gênero e desempenho escolar

Pesquisas têm sugerido que há relação entre desempenho escolar e gênero, favorável às meninas. Tal tendência mostrou-se verdadeira neste estudo e referenda dados sobre a educação no Ceará,⁴¹ os quais mostram que o acesso e a permanência atingem percentual mais elevado entre as meninas do que entre os meninos. Outro estudo desse mesmo Projeto sugere que no “*Nordeste a taxa de analfabetismo feminina é claramente mais importante do que a masculina em termos do seu impacto sobre o resultado escolar infantil*”.⁴² Face a tais constatações, faz-se necessário investigar os determinantes de gênero que interferem em tais resultados. Até que ponto a escola é algo que diz respeito ao universo da menina e não ao do menino? Que políticas deveriam ser concebidas para estimular a permanência dos meninos na escola? E, por acréscimo, em que medida as interações em sala de aula são (ou não) favoráveis à aprendizagem de uns e não de outros? Essas são questões que demandam exame atento.

Aprofundamento do conhecimento sobre políticas estaduais e municipais de educação

A análise permitiu formular a hipótese de que parecem existir diferenças significativas no desempenho entre os diferentes estados e municípios envolvidos no estudo. Assim, é importante aprofundar o conhecimento sobre o impacto, nos municípios, das políticas estaduais, bem como das políticas municipais sobre as escolas. Ao mesmo tempo, é necessário detectar como se dá a dinâmica da política educacional nesses três âmbitos: estados, municípios e escolas. De tais estudos poderão surgir novas contribuições para a superação do fracasso escolar das crianças de baixa renda.

⁴¹ SEDUC (1996).

⁴² Conferir: Barros e Mendonça (s.d.).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, A. S. O cotidiano de uma escola pública de 1º grau: um estudo etnográfico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.73, p.23-37, 1990.
- BARROS, Ricardo e MENDONÇA, Rosane. Influência do ambiente social sobre resultados educacionais. Projeto Nordeste, s.d. (Lições e Práticas, n.13)
- BOISSON, Ofélia Cardoso. O problema da repetência na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.13, n.35, p.74-78, jan. 1949.
- BRANDÃO, Zaia. *A escola em questão: evasão e repetência no Brasil*.— Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1985.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resultados do SAEB/95. A escola que os alunos frequentam*. s.d.
- _____. *SAEB/95. Sumário executivo*. jul. 1996a.
- _____. *Resultados do SAEB/95. Relatório final*.— Brasília: dez. 1996b.
- _____. *Resultados do SAEB/95. A escola que os alunos frequentam (dados estaduais)*.— Brasília: dez. 1996c.
- CONSED. *Relatório de gestão — 1995/1996*.— Brasília: dez.1996. p.64-105.
- DONAHOE, Tom. Finding the way: structure, time and culture in school improvement. *PHI DELTA KAPPAN*, p. 298-305, Dec. 1993.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*.— Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- HAECHT, Anne Van. *A escola à prova da sociologia*.— Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- HARBISON, Ralph W. e HANUSHEK, Eric. *Educational performance of the poor: lessons from Northeast Brasil*.— Washington: The International Bank for Reconstruction and Development, 1992.
- INNOVATION. *Journal of International Bureau of Education*, Geneva, n.83, p.1-12, Jun. 1995.
- KESSEL, M. A evasão escolar no ensino primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.22, n.56, p.53-72, out./dez.1954.
- KRAMER, S. e ANDRÉ, M. A. Alfabetização: um estudo de professores das camadas populares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.151, n.65, p.523-537, set./dez. 1984.
- MAIA, Maurício e VIEIRA, Sofia. *Educação no Nordeste: o que dizem os números*.— Fortaleza: 1997. mimeo
- MATTOS, Kelma S. L.; MAIA, Maurício H. e VIEIRA, Sofia L. *Por dentro da sala de aula*.—Fortaleza: PPO, Projeto Nordeste, Banco Mundial e UNICEF, 1996.

- NEWMAAN, D.; GRIFFIN, P. e COLE, M. *The construction zone: working for cognitive change in school.*— Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- PAIVA, Vanilda. *Comentário crítico sobre os estudos realizados no Rio de Janeiro, Pernambuco e São Paulo do Projeto Educação, Escola e Comunidade.* 1996. p. 9. Apresentado na III Reunião do PPO, Salvador, Bahia, 12 a 16 de março de 1996.
- PATTO, M. H. *et alii.* A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.38, p.3-13, ago. 1981.
- PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia.*— Rio: Forense, 1975.
- PORTELA, Adélia L. *Multirrepetência: gênese e possibilidades de transformação no cotidiano escolar.*— Salvador: Faculdade de Educação da UFBA, 1996. (Relatório de Pesquisa)
- PORTELA, Adélia L. e BASTOS, Eni S. B. *O (des) conhecido universo da sala de aula.*— Salvador: PPO, Projeto Nordeste, Banco Mundial e UNICEF, 1996.
- RELATÓRIO do Estudo-Piloto Educação, Escola e Comunidade — avaliação do beneficiário, nos estados da Bahia e do Ceará.— Brasília: Projeto de Educação Básica para o Nordeste, 1996.
- RIBEIRO, Sérgio Costa. A educação e a inserção do Brasil na modernidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.84, p.63-82, fev.1993.
- SEDUC. *Censo Educacional Comunitário.* 1996.
- SNYDER, Benson R. Literacy and numeracy: two ways of knowing. In: GRAUBAR, Stephen R. *Literacy.*— New York: Hill and Wang, 1991. p.233-256.
- STEEN, Lynn A. Numeracy. In: GRAUBAR, Stephen R. (ed.) *Literacy.*— New York: Hill and Wang, 1991. p.211-231.
- VERHINE, Robert e MELLO, A. M. Causes of school failure: the case of the state of Bahia in Brazil. *Prospects*, v. XVIII, n.4, p.558-568, 1988.
- WATTS, Gari e CASTLE, Shari. The time dilemma in school restructuring. *PHI DELTA KAPPAN*, p.306-314, dec. 1993.